

Scheuerl, Hans [Hrsg.]

Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin

Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, 314 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, 314 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 9) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232761 - DOI: 10.25656/01:23276

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232761>

<https://doi.org/10.25656/01:23276>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

9. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

9. Beiheft

Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik
Schulreform

Bericht über den Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 12. — 15. April 1970 in der Kongreßhalle in Berlin

Im Auftrag des Vorstands
herausgegeben
von Hans Scheuerl
unter Mitarbeit von Michael Löffelholz

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72 b.

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Heinz Bach, 65 Mainz-Bretzenheim, Am Eselsweg 33; Dr. Hans-Dieter Haller, 775 Konstanz, Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft; Dr. Alfred Hardenacke, 53 Bonn, Bundeswirtschaftsministerium; Dr. Gotthilf Gerhard Hiller, 7031 Holzgerlingen, Gartenstr. 23; Prof. Dr. Torsten Husén, Armfeltsgatan 10', Stockholm NO, Schweden; Studienprofessor Dr. Manfred Hüttner, 46 Dortmund-Lottringhausen, Aufenangerstr. 15; Päd. Assist. Michael Jagenlauf, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst. ; Prof. Dr. Joachim Knoll, 463 Bochum-Querenburg, Buscheyst. 1 A; Prof. Dr. Wolfgang Lempert, 1 Berlin 31, Blissestr. 2-6; Dr. Ingrid Lisop, 6369 Harheim, Weingärten 50; Staatssekretär Prof. Dr. Hermann Lübke, 463 Bochum-Weitmar, Am Buchenhain 2 a; Prof. Dr. Hans-Joachim Martikke, 741 Reutlingen, Gartenstr. 15; Prof. Dr. Wolfgang Mitter, 314 Lüneburg, Johannisstr. 40; Prof. Dr. Saul B. Robinsohn, 1 Berlin 33, Käuzchensteig 7; Dr. Hans-G. Rolff, 1 Berlin 42, Musselstr. 22; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Dr. Gerlind Rurik, 433 Mülheim/Ruhr, Bussardweg 22; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Klaus Schleicher, 2 Hamburg 73, Kopernikusstr. 40; Päd. Assist. Hildegard Scholand, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst.

Anschriften der Berichterstatter: Päd. Assist. Monika Broschart, 2 Hamburg 13, Von-Melle-Park 8; Dr. Karl Frey, CH 1700 Fribourg, Pérolles 6/III; Stud. phil. Hans-Joachim Göthel, 6453 Seligenstadt, Kettelerstr. 50; Päd. Assist. Dittfried Krause-Vilmar, 355 Marburg, Krummbogen 28, Block B; Päd. Assist. Michael Löffelholz, 2057 Wentorf, Reinbeker Weg 4; Päd. Assist. Hans-Peter Schäfer, 463 Bochum-Querenburg, Inst. f. Päd., Buscheyst.

Inhalt

Einführung	(HANS SCHEUERL)	9
Kongreßprogramm	11
Eröffnung und Begrüßung	15
HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft — Schulreform — Bildungspolitik	17
TORSTEN HUSÉN	Innovationsforschung und Bildungsreform . Bericht über eine Zwischendiskussion (HANS SCHEUERL)	33 45
ARBEITSGRUPPE 1:		
	Primarstufe (Vorschule, Grundschule und För- derstufe) — Zur Genese, Durchführung und Kontrolle der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung Leitung: ILSE LICHTENSTEIN-ROTHER	47
WOLFGANG MITTER	Tendenzen der Primarstufenreform in den USA, England und der UdSSR mit besonderer Berücksichtigung der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung	49
GOTTHILF GERHARD HILLER	Symbolische Formen im Curriculum der Grund- schule	61
HANS-DIETER HALLER	Die Situation der Lehrplanentwicklung im Be- reich der Elementarerziehung	85
GERLIND RURIK	Möglichkeiten zur Steuerung von Lernprozes- sen im Vorschulalter Diskussionsbericht (MONIKA BROSCART) Zusammenfassung für das Podium (KARL FREY)	99 119 121
ARBEITSGRUPPE 2:		
	Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Politik im Prozeß der Bildungsreform — am Beispiel der Gesamtschule Leitung: WOLFGANG KLAFKI	123
HANS-G. ROLFF	Perspektiven einer projektorientierten und kooperativen Gesamtschulplanung Diskussionsbericht (DIETFRIED KRAUSE-VILMAR)	125 141

ARBEITSGRUPPE 3:

	Schulabschlüsse, Berufsausbildung und Berechtigungswesen	
	Leitung: JOACHIM MÜNCH	
	Vorbereitung: JOACHIM PEEGE	147
ALFRED HARDENACKE	Das Berufsbildungsgesetz — bildungspolitische Erfordernisse und gesellschaftspolitische Ansprüche	149
WOLFGANG LEMPERT	Erziehungswissenschaft und Verbandsinteressen als gestaltende Faktoren des westdeutschen Lehrlingswesens	163
MANFRED HÜTTNER	Die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen — ein Grundproblem der Didaktik der Wirtschafts- und Arbeitslehre in der Hauptschule .	179
INGRID LISOP	Die Abgrenzung zum allgemeinbildenden Schulwesen — ein Grundproblem der Didaktik der beruflichen Schulen	193
HEINZ BACH	Berufsbildung und Berufsbewährung lernbehinderter Jugendlicher	201
HANS-JOACHIM MARTIKKE	Erfordernisse der sozialen und beruflichen Eingliederung von psychodynamisch behinderten Jugendlichen	205
	Diskussionsbericht (HANS-JOACHIM GÖTHEL)	215

ARBEITSGRUPPE 4:

	Schulreform und pädagogische Öffentlichkeit	
	Leitung: OSKAR ANWEILER	
	Vorbereitung: OSKAR ANWEILER, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND .	219
SAUL B. ROBINSOHN	Thesen zum Thema: Bildungspolitik und Öffentlichkeit	221
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	225
KLAUS SCHLEICHER	Die Funktion der Eltern in der pädagogischen Öffentlichkeit — ein Vergleich englischer, amerikanischer und deutscher Traditionen wie Aufgaben	227
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	251

JOACHIM KNOLL	Der Beitrag der Kommunikationsforschung zur Erkenntnis pädagogischer Reformprozesse . .	253
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	279
HILDEGARD SCHOLAND	Untersuchungen zur Verbreitung bildungspolitischer Innovationen in Massenmedien . . .	281
MICHAEL JAGENLAUF	Die Durchführung des Schulentwicklungsplans I in einer Gemeinde in Baden-Württemberg	289
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	295
ABSCHLUSSPLENUM:		
HERMANN LÜBBE	Politik und Wissenschaft	297
	Podiums- und Plenardiskussion Leitung HELLMUT BECKER	
	Bericht (MICHAEL LÖFFELHOLZ)	307

Einführung

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, gegründet im Jahre 1963, trat mit ihrem Kongreß „Erziehungswissenschaft – Bildungspolitik – Schulreform“ in der Kongreßhalle Berlin vom 12. bis 15. April 1970 zum erstenmal vor eine größere Öffentlichkeit. Frühere Veranstaltungen waren von ihr als Arbeitstagungen für ihren Mitgliederkreis und wenige Gäste durchgeführt worden, so die erste Tagung über „Anthropologie und Pädagogik“ am 30. April 1965 in Kassel (vgl. Zeitschrift für Pädagogik, 11. Jg., Heft 3, 1965, 207 ff und 265), eine zweite über den „Aufbau und Zusammenhang der pädagogischen Studien“ am 30. April 1966 in Würzburg (vgl. Zeitschrift für Pädagogik, 12. Jg., Heft 3, 1966, 195 ff und 274–276) und die Arbeitstagung über „Sprache und Erziehung“ vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen (vgl. 7. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1968). Mit dem Berliner Kongreß sollte neben dem Kreis der als Forscher und Hochschullehrer in der Erziehungswissenschaft Tätigen auch die bildungspolitisch und an Fragen der Schulerneuerung interessierte Öffentlichkeit angesprochen werden.

Die Veranstalter wollten mit ihrem Kongreß die Aufmerksamkeit vor allem auf den Zusammenhang lenken, der zwischen den drei Leitbegriffen der Veranstaltung besteht. Dieser Zusammenhang ist weder einfach noch einseitig, weder als reines Fundierungs- noch als bloßes Ableitungsverhältnis zu beschreiben. Herausforderungen, Anregungen und Impulse gehen vielmehr in wechselnden Richtungen zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis hin und her; und die Problematik beim Zustandekommen bildungspolitischer Entscheidungsprozesse sitzt in den Details. Deshalb hatte sich der Vorstand der Gesellschaft dafür entschieden, neben den drei Hauptvorträgen, von denen zwei an den Anfang und einer an das Ende des Kongresses gestellt wurden, sowie einer abschließenden Podiums- und Plenardiskussion recht viel Zeit und Gelegenheit für den Gedankenaustausch gerade über die Detailprobleme vorzusehen. Vier Arbeitsgruppen sollten sich mit Kurzreferaten, Voten und Diskussionen den folgenden vier Schwerpunktbereichen zuwenden:

Arbeitsgruppe 1 der *Primarstufe* (Vorschule, Grundschule und Förderstufe), wo es speziell um die Entscheidungsprozesse bei der Entwicklung der Curricula gehen sollte;

Arbeitsgruppe 2 der *Gesamtschulplanung* auf der Sekundarstufe, wo die faktische und die mögliche Funktion der Erziehungswissenschaft in den bildungspolitischen und schulreformerischen Veränderungsprojekten zum aktuellen Problem wird;

Arbeitsgruppe 3 sollte die gleiche Problematik am Übergang zwischen *Schule und Berufsbildung* untersuchen, wo die Schulabschlüsse, die Formen der Berufs-

ausbildung und des Berechtigungswesens besonders deutlich kollidierenden Interessen ausgesetzt sind; und

Arbeitsgruppe 4 sollte nach dem Einfluß einer — wie immer zu definierenden — „pädagogischen Öffentlichkeit“ auf bildungspolitische und schulreformerische Entscheidungen und Entwicklungen fragen.

Die jeweils besonderen Problembereiche der Arbeitsgruppen wurden bewußt also nicht nach Schularten oder berufsständischen Kategorien eingeteilt, sondern nach Anwendungsfeldern, auf denen die gemeinsame Hauptfrage nach dem Zusammenhang zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis jedesmal beispielhaft unter einer anderen Perspektive wiederkehrt. Freilich war diese Einteilung ein pragmatischer Kompromiß und nicht ganz ohne Willkür. Doch bestand die Hoffnung, daß in allen Arbeitsgruppen bei dieser Einteilung Fragestellungen gegeben waren, die jede Erzieher- und Lehrergruppe interessieren konnten. So durfte auf jeweils eigene Arbeitsgruppen zu bestimmten institutionell abgrenzbaren Fachsparten der Erziehungswissenschaft, etwa zur Vergleichenden Pädagogik oder zur Sonderpädagogik, verzichtet werden, obgleich sowohl die komparatistische Fragestellung als auch die Stellung und Berücksichtigung der Lernbehinderten, Körperbehinderten und Erziehungsschwierigen in unserem Bildungssystem eigene wissenschaftliche, politische und reformpraktische Probleme von besonderem Gewicht enthalten. Die Arbeitsgruppen wurden gebeten, solche speziellen Fragestellungen innerhalb ihrer Planung mit zu berücksichtigen.

Im einzelnen hatten die Vorbereitungsausschüsse der Arbeitsgruppen schon für die Einladung zum Kongreß kurze Einführungs- und Ankündigungstexte entworfen, aus denen zusammen mit dem Programm auch Thematik und Ziele der jeweiligen Gruppendiskussionen, zum Teil ergänzt und unterstützt durch vorbereitende Literaturhinweise, allen Teilnehmern ersichtlich gemacht werden sollten. Diese Texte werden wegen der besseren Übersichtlichkeit in diesem Bericht den Referaten und Diskussionsberichten der jeweiligen Arbeitsgruppen vorangestellt.

Insgesamt konnte das Kongreßprogramm mit geringen Veränderungen wie geplant abgewickelt werden. Lediglich in den Arbeitsgruppen 1 und 2 mußte je ein Referat ausfallen. Beide konnten jedoch in den jeweiligen Diskussionen mindestens teilweise durch entsprechende Gesprächsbeiträge ersetzt werden. Ein weiteres Referat wurde zwar vorgetragen und diskutiert, konnte aber von den Referenten nicht in schriftlicher Fassung für diese Dokumentation zur Verfügung gestellt werden (siehe auch die Fußnoten unter dem Kongreßprogramm). Über den Verlauf des Kongresses hat GOTTHILF GERHARD HILLER bereits in Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 16, Heft 3, 1970, S. 438—442 einen kurzen Vorbericht veröffentlicht.

HANS SCHEUERL

Kongreßprogramm

Sonntag, 12. April

- 15.30 Eröffnung und Begrüßung
Vortrag
Professor Dr. Heinrich Roth, Göttingen:
Erziehungswissenschaft – Bildungspolitik – Schulreform
Einführung in das Kongreßthema

Montag, 13. April

- 9.30 Vortrag
Professor Dr. Torsten Husén, Stockholm:
Innovationsforschung und Reform des Bildungswesens
anschließend Konstituierung der Arbeitsgruppen
- 15.00 bis 19.00 Sitzung der Arbeitsgruppen

Dienstag, 14. April

- 9.00 bis 13.00 Fortsetzung der Arbeitsgruppensitzungen
- 15.00 Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft

Mittwoch, 15. April

- 9.00 Vortrag
Staatssekretär Professor Dr. Hermann Lübke, Bochum:
Politik und Wissenschaft
- 10.30 Podiums- und Plenardiskussion
Leitung: Professor Dr. Hellmut Becker, Berlin

Arbeitsgruppe 1

Thema: Primarstufe (Vorschule, Grundschule und Förderstufe)
– Zur Genese, Durchführung und Kontrolle der
Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung
Leitung: Professor Ilse Lichtenstein-Rother, Münster

Montag, 13. April

- 15.15 Professor Dr. Karl-Heinz Flehsig, Konstanz:
Zur Formalstruktur didaktischer Entscheidungsprozesse — ein Beitrag zur Curriculumforschung ¹⁾
- 15.45 Hans-Dieter Haller, M. A. Konstanz:
Die Situation der Lehrplanentwicklung im Bereich der Elementarerziehung — Bericht über eine Untersuchung
- 17.00 Professor Dr. Wolfgang Mitter, Lüneburg:
Tendenzen der Primarstufenreform in den USA, in England und in der UdSSR

Dienstag, 14. April

- 9.00 Dr. Peter Hübner und Wolfgang Schulz, Berlin:
Normenkritik, Implementationskontrolle und Effektivitätsprüfung — Darstellung und Diskussion der Evaluationsprobleme bei der Entwicklung eines Förderstufen-Curriculum am Pädagogischen Zentrum Berlin ²⁾
- 10.45 Gerlind Rurik, Mülheim-Ruhr:
Möglichkeiten zur Steuerung von Lernprozessen im Vorschulalter (Motivation — sachstrukturelle Entwicklung — kognitive Leistungen — Haltungen)
- 11.45 Abschlußdiskussion und ergänzende Beiträge

Arbeitsgruppe 2

Thema: Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Politik im Prozeß der Bildungsreform — am Beispiel der Gesamtschule

Leitung: Professor Dr. Wolfgang Klafki, Marburg

Zeitplanung: Zwei Referate und Diskussion nach Vereinbarung innerhalb der Arbeitsgruppe

Referat

Dr. Hans-G. Rolff, Berlin:

Perspektiven einer projektorientierten und kooperativen Gesamtschulplanung

Referat

Professor Dr. Adalbert Rang, Berlin:

Selbstverständnis und Funktion der Erziehungswissenschaft in bildungspolitischen Entscheidungsprozessen ³⁾

Arbeitsgruppe 3

Thema: Schulabschlüsse, Berufsausbildung und Berechtigungswesen

Leitung: Professor Dr. Joachim Münch, Mainz

Vorbereitung: Professor Dr. Joachim Peege, Mainz

Montag, 13. April

15.00 bis 19.00

Regierungsdirektor Dr. Alfred Hardenacke, Bonn:

Das Berufsbildungsgesetz — bildungspolitische Erfordernisse und gesellschaftspolitische Ansprüche

Privatdozent Dr. Wolfgang Lempert, Berlin:

Erziehungswissenschaft und Verbandsinteressen als gestaltende Faktoren des westdeutschen Lehrlingswesens — Wunschbild und Realität

Dienstag, 14. April

9.00 bis 13.00

Dr. Manfred Hüttner, Bielefeld und Duisburg:

Die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen — ein Grundproblem der Didaktik der Wirtschafts- und Arbeitslehre in der Hauptschule

Dr. Ingrid Lisop, Frankfurt a. M.:

Die Abgrenzung zum allgemeinbildenden Schulwesen — ein Grundproblem der Didaktik beruflicher Schulen

Arbeitsgruppe 4

Thema: Schulreform und pädagogische Öffentlichkeit

Leitung: Professor Dr. Oskar Anweiler, Bochum

Vorbereitung: Professor Dr. Oskar Anweiler, Wiss. Ass. Hans-Peter Schäfer, Wiss. Ass. Hildegard Scholand, M. A.
(alle Bochum)

Montag, 13. April

15.00 bis 19.00

Professor Dr. Saul B. Robinsohn, M. A. Ph. D., Berlin:

Bildungspolitik und Öffentlichkeit

Dr. Klaus Schleicher, Hamburg:

Die Funktion der Eltern in der pädagogischen Öffentlichkeit — Ein Vergleich englischer, amerikanischer und deutscher Traditionen und Aufgaben

Günter Bechert, Unna und Bochum:
Gesamtschulplanung in Kommunen und pädagogische
Öffentlichkeit

Dienstag, 14. April

- 9.00 bis 13.00 Professor Dr. Joachim Knoll, Bochum:
Der Beitrag der Kommunikationswissenschaft zur Analyse von
Schulreformprozessen
Hildegard Scholand, M. A., Bochum:
Untersuchungen zur Verbreitung bildungspolitischer Innova-
tionen durch Massenmedien
Michael Jagenlauf, Bochum:
Die Durchführung des Schulentwicklungsplanes in einem Kreis
des Landes Baden-Württemberg

Anmerkungen

- 1 Das Referat von KARL-HEINZ FLECHSIG mußte wegen Verhinderung des Referenten ausfallen; HANS-DIETER HALLER konnte als Mitarbeiter FLECHSIGS im Zusammenhang mit seinem Referat über das Konstanzer Projekt mitberichten.
- 2 PETER HÜBNER und WOLFGANG SCHULZ haben ihr Referat zwar vorgetragen und sich mit ihrem Projekt aus dem Pädagogischen Zentrum Berlin der Diskussion in der Arbeitsgruppe gestellt, bitten aber um Verständnis dafür, daß sie im Rahmen dieses Kongreßberichtes keine schriftliche Fassung ihrer Ausführungen vorlegen, nachdem die konkrete Planung, auf die sie sich im Frühjahr 1970 bezogen hatten, inzwischen abgebrochen und durch andere, im Prinzip zwar gleichsinnige, aber in veränderter personeller Zusammensetzung weitergeführte Pläne ersetzt wurde. Sie halten die Dokumentation des Kongresses nicht für den geeigneten Ort zur Publikation ihres damals im Pädagogischen Zentrum Berlin begonnenen Projektes.
- 3 ADALBERT RANG gab anstelle seines Referates in der Arbeitsgruppe 2 nur einen kürzeren Diskussionsbeitrag in improvisierter Form, von dessen gedruckter Fixierung und Veröffentlichung er Abstand zu nehmen bittet.

Eröffnung und Begrüßung

Für den Vorstand eröffnete HANS SCHEUERL den Kongreß als Vorsitzender der Gesellschaft. In einer kurzen Ansprache erläuterte er das Thema, das in der Trias seiner Leitbegriffe eine ebenso grundsätzliche wie aktuelle Bedeutung hat: Grundsätzlichkeit und Aktualität sowohl für die Erziehungswissenschaft, ihr Selbstverständnis und ihre immerwährend notwendige selbstkritische Reflexion, als auch für die Bildungspolitik und für die praktische Durchsetzung und Durchführung von Reformen. Der Zusammenhang als solcher und das wechselseitige Wirkungsverhältnis von Theorie, Politik und Praxis, von dessen Deutung für den Wissenschaftler so viel abhängt, noch bevor er seine Einzelfragen stellt, sollte im Blickpunkt stehen.

Die Zusammensetzung der Teilnehmer, besonders auch derer, die sich für die Arbeitsgruppen angemeldet hatten, schien dem Redner für die hier angestrebten Erörterungen besonders günstig zu sein: Neben dem Kreise der Erziehungswissenschaftler befanden sich Gäste, die man im weitesten Sinne des schwer abzugrenzenden Begriffs als Bildungspolitiker bezeichnet (Parlamentarier, leitende Vertreter aus Kultusministerien, Schul- und Jugendbehörden, Mitglieder überregionaler und regionaler Gremien und Ausschüsse der Kulturpolitik, der akademischen Selbstverwaltung und der bildungspolitisch engagierten Verbände, namhafte Vertreter führender Publikationsorgane aus Berlin und der Bundesrepublik), sowie Schulpraktiker aller Stufen, Arten, Typen und Grade; als Lehrer und Schulleiter oder als Experten der Schulorganisation und -verwaltung oder auch als wissenschaftlich inspirierte Experimentatoren und Beobachter von Schulversuchen haben gerade sie oft noch unmittelbarer als jeder andere mit jenen Umsetzungsprozessen zwischen Theorie, Politik und Praxis zu tun.

Um der Sachdiskussion so wenig Zeit wie möglich zu nehmen, verzichtete der Redner auf die Hervorhebung einer Liste von Namen und Titeln solcher Personen und Amtsträger, deren Gegenwart für die Gesellschaft eine besondere Ehre war. Er bat hierfür um Verständnis. Stattdessen begrüßte er namentlich nur die Hauptreferenten und — nach einem öffentlichen Dank an die Instanzen des Bundes und der Stadt Berlin, die durch ihre Unterstützung den Kongreß erst ermöglicht haben, — stellvertretend für die politische und schulische Öffentlichkeit den Senator für das Berliner Schulwesen, Herrn LÖFFLER, dem er das Wort zu einer Begrüßung erteilte.

Senator LÖFFLER, erst seit wenigen Wochen nach dem Rücktritt seines Vorgängers in sein Amt berufen, wies in seinem Begrüßungswort darauf hin, daß die bildungspolitische Diskussion in Berlin zwar kürzlich dramatische Höhepunkte erlebt habe, daß zwischen ihm und seinem Vorgänger EVERS aber im Programmatischen keine Unterschiede bestünden. Wenn es darauf ankomme, gesicherte Ergebnisse erzie-

hungswissenschaftlicher Forschung und Diskussion in die Tat umzusetzen, dann zeige sich, daß Umfang und Richtung einer wirklich durchgreifenden Schulreform mit den herkömmlichen Methoden der Finanzpolitik nicht in dem sozialpolitisch und pädagogisch wünschenswerten Maße zu verwirklichen seien. Hier liege oft der eigentliche Angelpunkt der Problematik. Er wünschte namens der Bürgerschaft und des Senats der Stadt Berlin dem Kongreß einen produktiven, anregenden und angenehmen Verlauf.

Erziehungswissenschaft - Schulreform - Bildungspolitik

Wenn man in einer Epoche jugendlichen Wunschdenkens in meinem Alter die Aufforderung erhält, den Eröffnungs- und Einführungsvortrag in das Kongreßthema der eigenen wissenschaftlichen Gesellschaft zu übernehmen, muß man sich fragen, ob noch ein weiterführender Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion erwartet wird oder ob nur der um ein wenig älteren Weisheit der Erfahrung ein Wort eingeräumt werden soll. Ich habe mir beide Auslegungen zu eigen gemacht, auch wenn nur an eine gedacht gewesen sein sollte; ich meine, zur Eröffnung „vermittelt Durchdachtes“ und „primär Erfahrenes“ aufeinanderbezogen darstellen zu sollen. Das hat den Vorzug, sich kein Denkverbot auferlegen lassen zu müssen, auch nicht von einer Wissenschaft.

Lassen Sie mich mit der Schilderung beginnen, wie sich die Szene seit meiner Studienzeit verändert hat. Damals, in den goldenen Zwanziger Jahren, lebte die Schulreform aus ihrem eigenen Elan, die Pädagogik begann erst die Erziehungswissenschaft zu entdecken, die Politik wurde abseits von Wissenschaft und Schulreform empfunden.

Heute sehen wir alle drei Bereiche aufs engste aufeinander bezogen: Erziehungswissenschaft berät angeblich Schulreform, aus Schulreform ist Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik geworden, Wissenschaft macht Wissenschaftspolitik (und nicht nur die Studenten und Assistenten), und Politik macht mit Wissenschaft – Politik.

Die Hohe Politik hat einsehen müssen, daß die Effektivität ihrer Politik von vorausgegangenen oder nicht vorausgegangenen Sozialisations-, Lehr-, Lern- und Erziehungsprozessen abhängig ist. Sie hat jedenfalls einsehen müssen, daß sie nur in dem Maße Zukunft hat, als die Jugend, wie sie aus Familie, Schule, Altersgruppen usw. ins Leben tritt, gewillt und fähig ist, die Politik, in die sie eintritt, fortzusetzen.

Die Bereiche, die scheinbar einst ihre eigene Sache betrieben, verschränken sich ins Unauflösliche: es gibt keine Praxis mehr, die nicht Praxis einer wissenschaftlichen Theorie wäre; Bildung ohne Ausbildung versagt an den Realitäten, die zu meistern sind; Bildung vermag vielleicht noch Bewußtsein, aber nicht mehr die Welt zu ändern; Ausbildung ohne Bildung ist als unkritisch affirmativ erkannt; Ausbildung ist auf Wissenschaft verwiesen, Wissenschaft auf Wissenschaft von Wissenschaft. Forschung verlangt heute Forschungspolitik, und sie fordert Zukunftsforschung.

Entsprechend diesen Verschränkungen entstanden auch im Bildungssektor neue Arbeitsweisen. Auch Wissenschafts-, Hochschul- und Schulpolitik waren ohne Sachverständigengremien nicht mehr denkbar: neben dem Wissenschaftsrat entstand der Bildungsrat, die Kultusministerien richteten Planungsabteilungen ein, die Zusammenarbeit mit den erziehungswissenschaftlichen Instituten innerhalb und außerhalb der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen begann ernst zu werden. Die Wissenschaft bot sich an, mit wissenschaftlichen Methoden Probleme der Praxis zu lösen, die Kulturpolitik suchte nach wissenschaftlicher Rückendeckung und Absicherung.

Wie waren wir, wie sind wir, die Erziehungswissenschaft, auf diese Situation vorbereitet? Lassen Sie mich das Kongreßthema in der Reihenfolge Erziehungswissenschaft – Schulreform – Bildungspolitik abhandeln.

Erziehungswissenschaft

Erziehungswissenschaft hängt von der Entwicklung der Wissenschaften ab. Wo stehen sie? Was leisten sie? Wie ist ihr Theorie-Praxis-Verständnis? Wer ergreift von ihren Resultaten Besitz? Zu welchem Nutzen? Zu wessen Nutzen? Mit welchen Intentionen? Beschränken wir uns auf die *Gesellschaftswissenschaften*.

Die Lage ist verwirrend. Was an Literatur erzeugt wird, auch an Forschungsliteratur, ist unüberschaubar. Wie ist in dieser Anhäufung von Quantitäten überhaupt noch das qualitativ Entscheidende zu entdecken? Wir kennen nur einige sichere Kriterien, und auch diese brauchen nicht immer zu stimmen: Wo kein internationaler Ausgriff stattfindet, wird Wissenschaft heute provinziell. Wo nur die eigene Schule oder nur die eigenen Schriften zitiert werden und der Gegner nicht mehr aufgesucht wird, bleibt Wissenschaft monoman. Wo eine Wissenschaft sich nur auf sich selbst beschränkt, entsteht das sterile Glück im Winkel. Gibt es doch Psychologen, die immer noch meinen, auf die sozialstrukturellen Entdeckungen der Soziologie und die erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen verzichten zu können, und gibt es doch Soziologen, für die es keine menschliche Natur, keine Psyche, kein Individuum, keine Person mehr gibt, sondern nur noch Gesellschaft. Und es gibt Erziehungswissenschaftler, die noch glauben, ohne alle anderen Wissenschaften vom Menschen auskommen zu können – und sind doch Vertreter einer Wissenschaft, die meist im Katalog der Wissenschaft aufzuzählen vergessen wird, so daß es schon als freundlicher Akt auffällt, wenn CARL FRIEDRICH VON WEIZSÄCKER in der ZEIT (vom 12. Dezember 1969) in seinem Aufsatz „Die Zukunft der Wissenschaft“ die Pädagogik kurz erwähnenswert findet.

Aus der Überschwemmung mit Zeitschriften, Büchern, Meinungen, Positionen und Kampfparolen schälen sich im Blick auf Erziehungswissenschaft, Schulreform und Bildungspolitik einige wenige Probleme heraus, zu denen hier Stellung genommen werden muß: der Werturteilstreit, der Positivismusstreit, das Empirie-Theorie-Verhältnis und das Theorie-Praxis-Problem. Die Probleme sind ineinander

verschränkt. Sie haben mit Recht auch die Erziehungswissenschaft ergriffen, aber doch nur in sekundärer Originalität, denn die intelligente methodologische Dauerreflexion findet nun einmal heute in der Soziologie statt, die seit Jahrzehnten mit ihre besten Köpfe an diese Fragen verschwendet ¹⁾.

Die Erziehungswissenschaft hätte aber zu dem Streit Eigenes — Selbsterfahrenes und Selbsterlittenes — beizutragen. Von Außenseitern abgesehen (die es nach meinem Begriff von Wissenschaft geben muß), versteht sich Erziehungswissenschaft von jeher als *Theorie einer Praxis*. Mögen selbst Soziologie und Psychologie nach Auffassung einiger ihrer Vertreter, die ihre Wissenschaften als reine *Diagnose-Wissenschaften* verstehen, sich dem ganzen Streit entziehen zu können glauben, die Erziehungswissenschaft kann es nicht und konnte es nie. Sie hat schon immer erfahren, daß jede ihrer Aussagen, die sie produziert, in Handlungsanweisungen umgemünzt werden kann. Sie hat schon immer erfahren, was nun alle Wissenschaften erfahren werden, daß sie ohne Reflexion auf die Praxis, die sie erzeugen, auch ihrer Erkenntnisse nicht mehr froh werden können.

Wenn dem so ist, dann möchte ich fragen, glaubt denn da noch jemand unter uns (nachdem nun im Positivismusstreit — der zweiten Auflage des Werturteilstreits in der Soziologie — ADORNO, HABERMAS und alle Assistenten der kritischen Theorie einerseits und POPPER, ALBERT, TOPITSCH und alle Neopositivisten und kritischen Rationalisten andererseits ihren Streit öffentlich, kritisch und erschöpfend ausgetragen haben), ²⁾ glaubt denn da noch jemand unter uns, daß die Position der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Forschung woanders eingetragen werden könnte als zwischen diesen Extremen? Diese Frage zielt auf keine billige Vermittlungstheorie, sondern ist schlicht die Aufforderung zu einem problem-lösenden Denken und Denkverfahren, Konflikte solange durchzuhalten, bis sie eine Lösung hergeben.

Was tut denn ALBERT? Er schildert das hermeneutische Denken, das dialektische Denken, das analytische Denken und empfiehlt dann den *kritischen Rationalismus* als die große Objektivität sichernde und die Gesellschaft befreiende wissenschaftliche Alternative ³⁾. Was tut HABERMAS? Er schildert die empirisch-analytischen Wissenschaften, die historisch-hermeneutischen Wissenschaften, die Handlungswissenschaften (Ökonomie, Soziologie und Politik; Erziehungswissenschaft wird aufzuzählen vergessen) und empfiehlt dann die „kritische Theorie“ d. h. die Kraft der Selbstreflexion, in der allein, was sonst auseinanderklafft, Erkenntnis und Interesse, eins sind ⁴⁾.

Empfohlen werden also von beiden theoretische Einstellungen und methodische Verfahren, die jeweils *mehr* leisten als die des Gegners allein. Und genau diese jeweiligen *Mehrleistungen*, auf die beide soviel Wert legen, sind es, auf die es jeweils zur Lösung der Probleme ankäme, wenn nur wirklich jemand im Besitz einer Methode dieser Mehrleistungen wäre. Weder sind das die Empiriker noch die Hermeneutiker noch andere.

Ich möchte im Anschluß an diese Bemerkungen einige Thesen formulieren, von denen ich meine, daß sie immerhin die Voraussetzungen für jene Mehrleistungen ansprechen, gleichgültig wovon jemand seinen Ausgang nimmt.

1. Wer im Zusammenhang dieser zentralen Streitfragen Aussagen machen will, muß beide Seiten in ihren Zentralpunkten und nach ihrer Herkunft studieren und zitieren⁵⁾).

2. Man kann keine Seite einfach beiseite schieben, als ob man im Besitz einer allen überlegenen Wahrheit wäre. Diese Wahrheit muß erst noch gefunden werden.

3. Die mildere Auseinandersetzung ADORNO – POPPER und die härtere HABERMAS – ALBERT haben sich für beide Seiten gelohnt. Beide haben nachweisbar voneinander gelernt. Und mit ihnen alle, die wissen, daß die Zukunft der Wissenschaft und der Gesellschaft an der immer erneuerten Lösung dieser Probleme hängt. Ist doch die gegenwärtige methodologische Wachheit in den Gesellschaftswissenschaften an eben diesem Gegensatz entfacht worden.

Zur Sache selbst einige Thesen, die ich der Erziehungswissenschaft ins Stammbuch schreiben möchte. Zweifelt denn noch jemand daran, nachdem POPPER die unbedingte Wertfreiheit für paradox erklärt hat, daß Objektivität und Wertfreiheit selbst Werte sind? Glaubt denn noch jemand, daß man ohne erhebliche Anstrengung, wie POPPER offenbar annimmt, außerwissenschaftliche und rein wissenschaftliche Werte trennen kann, sie überhaupt reinlich trennen kann? Ist noch jemand bereit, seine Sache als die der unbedingten Neutralität, Objektivität und Wertfreiheit zu erklären, bevor er nicht – nach der bekannten Formulierung von HABERMAS – seine „erkenntnisleitenden Interessen“ reflektiert, enthüllt und öffentlich zur Diskussion gestellt hat?⁶⁾ Wobei ich besonders ideologie-kritisch gegen Wissenschaftler bin, die in handgreiflichen Weltanschauungsgehäusen leben, andererseits aber auf den Positivismus oder reine Rationalität schwören.

Die Erziehungswissenschaft jedenfalls hat *erkenntnisleitende Interessen*. Ihre Erkenntnisse sind vom Lebens- und Gesellschaftsprozess nicht zu trennen. Ihre Forschungsergebnisse sind, wenn es wirklich Erkenntnisse sind, unmittelbare Werte für Erziehung als wissenschaftlich gesteuerte Praxis, also gesellschaftspolitisch handlungsrelevant. Erziehungswissenschaft ist direkt, um noch eine Formel ADORNOS zu bemühen, „ein Mittel zur Beantwortung von Fragen, die ihren Ursprung jenseits der Wissenschaften haben und über sie hinausstreben“⁷⁾).

Erziehungswissenschaftliche Forschung ist – selbst POPPER will es für jede Wissenschaft nicht anders haben – „problemerzeugende Beobachtung“ (S. 104), „kritisches Theoretisieren“, das „zwischen unserem vermeintlichen Wissen und unseren vermeintlichen Tatsachen“ sich tentativ um Annäherungswerte an die Wahrheit bemüht. Ausgangspunkt sind nicht Tatsachen, sondern Probleme, und das Ziel ist Theorie.

Es grenzt ans Lächerliche, wie heute jeder belanglosen Arbeit aus den USA, nur weil sie empirisch ist, Respekt bezeugt wird, auch wenn ihr jede theoretische Hintergrunddiskussion und jede theoretische Relevanz fehlt, aber auch, wenn Theorie nur noch aus der Interpretation jener Fakten besteht, für deren Erforschung ein bewährtes Instrumentarium zur Verfügung steht. Selbst bei dem bekannten amerikanischen Sozialpsychologen ROGER BROWN besteht das Kapitel „Personality

and Society“ in seiner Sozialpsychologie nur aus den gleichen drei Themen, die immer wiederkehren, weil sie angeblich erforscht sind: Autoritäre Persönlichkeit, Leistungsmotivation, Attitüden.

Es ist einfach lächerlich, der Vernunft abzusprechen, daß sie in sich selbst fortlaufen kann, intersubjektiv gültig logisch zu antizipieren und zu deduzieren, der Realität vorauszudenken vermag. Die Astronomie und Astrophysik als Astronautik sind nur ein letzter sinnfälligster Beweis dafür.

Aber lassen Sie mich jetzt den Spieß umdrehen. Es ist jammerschade, daß die großen Theoretiker so wenig Forschungsarbeiten vorgelegt haben. Es scheint leichter zu sein, über (Erziehungs)Wissenschaft zu schreiben als (erziehungs)wissenschaftlich zu forschen. Im schlichten wissenschaftlichen Handeln ist es einfach selbstverständlich, daß Forschung Spekulation so nötig hat wie Empirie. Forschung ist nicht leistungsfähig ohne Problemsensibilität, ohne methodische Phantasie, ohne Einfälle und Intuition, wie sie nicht lebensfähig ist ohne Datensicherung, intersubjektive Kontrollen, Regeln des Verfahrens und der Logik. In der Praxis der Forschung ist man schon beeindruckt, wenn gelegentlich jemandem etwas Gescheites einfällt. FREUD hat sovieles Einfälle und Ideen produziert, daß ihn selbst die 20%, die ihm sogar Empiristen wie der Psychologe EYSENCK als falsifiziert bestätigen, noch als genial erscheinen lassen. Seine Ideen aber heute nicht in erfahrungswissenschaftliche Falsifizierungsprozeduren zu verwickeln, wäre anachronistisch. Ich erinnere nur an SPITZ. Bekanntlich hat ADORNO eine Abhandlung *für* und eine *gegen* die empirische Forschung geschrieben. Beide Abhandlungen sind jeweils zeitgebunden notwendige Stellungnahmen. Diese Dialektik-Spannung durchzuhalten, darauf kommt es an. Besser als ADORNO kann man es nicht sagen (wobei eben bezeichnend ist, daß er dieses auch gesagt hat): „Gerade das Überwiegen der geisteswissenschaftlichen Tradition in der deutschen Soziologie (setzen wir hier also Erziehungswissenschaft) erheischt als Korrektiv dringend die empirischen Methoden. Deren authentischer Sinn ist der kritische Impuls“⁸⁾.

Es gilt die Fakten zu finden und es gilt sie zu reflektieren, d. h. weiterzudenken, hinzuzudenken, zu extrapolieren, die Empirie zu überschreiten. Der Satz ADORNOS „Empirisch überprüfbar sind derlei Extrapolationen schwerlich, es sei denn, einem fielen besonders ingeniose Experimente ein“⁹⁾ trifft nicht die Schwäche, wie er meint, sondern die Stärke der Empirie. Methoden, Experimente, Tests, Instrumente können so ingenios sein wie Interpretationen. Die Erfindung des Intelligenztests als Idee war genial, ebenso wahr ist, daß er in eine Sackgasse geführt hat, die durch ingeniosere Instrumente durchbrochen werden mußte, was auch gelang. Mancher Empiriker hat die Bedeutung seiner Entdeckung gar nicht bemerkt, weil er sie nicht interpretieren konnte; mancher spekulative Kopf hat nicht geahnt, daß seine Einfälle operationalisierbar sind.

Empirische Untersuchungen wie die zur Effektivität des programmierten im Vergleich zum traditionellen Unterricht oder die zur Effektivität verschiedener Differenzierungsarten beim Unterrichten sind nicht nutzlos, selbst wenn zusammen genommen, wie zwei neuere Arbeiten nachweisen konnten, sich alle Ergebnisse

zu widersprechen scheinen. Sie sind dann Aufforderung zu einer ingeniöseren Bearbeitung des Problems.

Der erfolgreiche Einsatz programmierter Lehreinheiten scheint ebensosehr von der Art ihres Einbaues in das gesamte Unterrichtssystem und in den Gesamtverlauf der Unterrichtsprozesse wie von der Güte des Programms abhängig zu sein. Und die lernwirksamste Differenzierung in Lerngruppen kann offenbar nicht nach einem einzigen Gesichtspunkt erfolgen. Einzelne Maßnahmen können richtig oder falsch sein, je nach dem Stellenwert, den sie im System der gesamten Unterrichtsmaßnahmen einnehmen. Am effektivsten sind offenbar Änderungen, die entsprechend der Interdependenz aller Variablen das Unterrichtssystem insgesamt auf die gleiche Intention hin ändern.

Das alles will nur besagen, aufgewiesen am Beispiel der Erziehungswissenschaft, daß faktenentdeckende Forschung nach Interpretation und Theorie verlangt, aber diese ohne empirische Stützpunkte zu unverbindlich bleibt. Die erziehungswissenschaftliche Forschung dient der Praxis, und an der Versuchspraxis hat die Forschung und die Theorie ihr feedback. Die Rückkoppelung ist Bedingung der Forschung. Wo aber Praxis im Regelkreis der Forschung Bedingung ist, kann die Wertfrage nicht ausgeschlossen werden. Jede Forschung hat einen Zweck, ein Ziel und einen Sinn in einem vorgegebenen gesellschaftlichen Kontext. Die Wertfrage muß so distanziert, so vorurteilsfrei, so ideologiefrei wie möglich angegangen werden, aber das kann sie nur, wenn die versteckten Interessen, der gesellschaftspolitische Rahmen, der Selbstbetrug (für Objektivität genüge allein der gute Wille der Forscher), die zugrunde liegenden Axiome radikal aufgedeckt, rational diskutiert und der Horizont nach Alternativen voll abgeleuchtet werden. Erkennendes Entdecken und wertendes Anerkennen sind nicht so leicht zu trennen, wie es der reine Positivist wünscht. Selbst für ALBERT ist „in diesem Sinne also keine Wissenschaft wertfrei“. Eine problemdeckende Beobachtung ist in der Tat meist höchst wertrelevant und meist nicht nur für die innerwissenschaftlich gültigen Werte.

Sie wissen, daß ich nicht erst seit heute die Erziehungswissenschaft so doppelte polig sehe. HANS THIERSCH hat in seinem Aufsatz „Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft“¹⁰⁾ auf seine Weise zusammengefaßt, was wir in Göttingen erfahren und uns erarbeitet haben. Noch immer sind beide Einstellungen, oft in Personen einseitig akzentuiert, an der gemeinsamen Arbeit. Wir halten das durch. Wir wünschen weiterhin, daß die Theorien soviel wie möglich an empirischem Gehalt gewinnen, scheuen uns aber auch nicht, nach logischen Verfahren zu extrapolieren. Ja wir lassen uns sogar von der großen Literatur aller Zeiten anregen, die sich überhaupt an keine Regeln bindet. Die Fakten zu denken ist so wichtig wie im Namen von Menschheitswerten gegen sie anzudenken.

Ich würde aber heute das Problem anders sehen und anders bezeichnen. Ich würde sagen, daß ich nicht einsehen kann — und das ist gegen HABERMAS gemeint —, warum empirische Verfahren, die mittels instrumenteller Vernunft technologische Instrumente zu entdecken erlauben, „erfolgskontrolliertes Handeln“ ermöglichen, also Leben, Welt und Gesellschaft tatsächlich zu ändern vermögen, nicht kritisch und kreativ zusammengehen können mit einer kommunikativen Dauerreflexion

der erkenntnisleitenden Interessen über das Warum und Wozu, die dabei laufend ins Spiel kommen und deshalb laufend problematisiert werden müssen, aber auch zu Entscheidungen ausdiskutiert werden können, d. h. solange diskutiert werden können, bis schließlich *gemeinsame Erkenntnisse die Interessen zu leiten beginnen*. Ich sehe in einer solchen doppelpoligen Auseinandersetzung das notwendige tägliche Brot für eine Wissenschaft, die nur als Handlungswissenschaft sich erfüllen kann.

Reflektierte technische Verwertung wissenschaftlicher Erkenntnisse impliziert kein falsches technokratisches Bewußtsein und muß nicht zum Opfer einer instrumentellen Vernunft werden, die nicht mehr erkennt, für wen und was sie sich zur Verfügung stellt. Zur Veränderung von Welt und Gesellschaft reicht meines Erachtens Selbstreflexion nicht aus. Technologische und emanzipatorische Interessen müssen sich finden, wenn die Welt nicht zugrunde gehen soll; wissenschaftsorientiertes technologisches Können und kritisches Bewußtsein, d. h. trainierte kritische Reflexion müssen zusammengehen, mindestens muß ihr Gegeneinander erhalten werden. Eine Hälfte allein langt nicht, die Welt sinnvoll zu verändern. Im übrigen möchte man gerne wissen, wer hier meint, die Autorität zu haben, Monopolansprüche stellen zu dürfen. Monopolansprüche sind immer verdächtig.

Wenn die wissenschaftstheoretische Lage so annähernd richtig gekennzeichnet sein sollte, was bedeutet das für die *Erziehungswissenschaft*? Zunächst dieses: Die Zeit einer faktenlosen Erziehungstheorie ist ebenso vorbei wie die einer theorielosen Faktensammlung, Erziehungswissenschaft hat Faktenfindung und Theoriebildung, Faktenentdeckung und Faktenerklärung in gleicher Weise nötig wie empirische Detailuntersuchungen und den Versuch, theoretische Rahmentheorien für die Fakten zu entwerfen, die vorläufige verständliche Zusammenhänge des Problemfeldes erzeugen, das sonst einer hoffnungslosen Desintegration anheimfällt. Erziehungswissenschaft ist ebenso auf Fakten wie auf Theorie, ebenso auf Erziehungswirklichkeit wie auf Erziehungsmöglichkeiten bezogen. Sie registriert Realität, indem sie Fakten offenlegt, und sie überschreitet die Fakten, indem sie zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit über Entwurf und Experiment, über Analyse, Antizipation, Modell, Realisation und Kontrolle — andere, neue, bessere pädagogische Handlungschancen konstruktiv erzeugt.

Damit ist sie imstande, die Erziehungswirklichkeit nicht nur zu reproduzieren sondern zu verbessern, damit ist sie eine jener Handlungswissenschaften, die innovativ zu werden vermögen, die Handeln in Richtung auf Zukunft ermöglichen.

Und in diesem Augenblick unserer Wissenschaft schickt sich die sich aufklärende, sich rationalisierende und demokratisierende Gesellschaft an, ihre Schulen von Grund auf zu problematisieren, neue Schulmodelle zu projektieren und die Erziehungswissenschaft um ihre Hilfe zu bitten. Sind wir als eine Wissenschaft, deren Selbstverständnis sich in der geschilderten Weise entwickelt hat, fähig, eine solche Hilfe zu leisten? Man kann an dieser Frage die Thesen, die wir theoretisch entwickelt haben, praktisch auf die Probe stellen. Die Frage lautet dann: ist eine erziehungswissenschaftlich orientierte Schulreform möglich?

Schulreform

Erste Frage dazu: Ist ein Consensus über unsere *erkenntnisleitenden Interessen* möglich? Hier ist an eine große Tradition anzuknüpfen. COMENIUS' Radikalität, „allen alles zu lehren“, ist nicht zu übertreffen. Freiheit als Abbau von Fremdbestimmung und Voraufbau und Aufbau von Selbstbestimmung wurde selten verleugnet. Über Mündigkeit sind wir uns fast einig. Der Modebegriff „Emanzipation“ bedarf der Erläuterung. Emanzipation setzt Angeeignetes voraus, von dem ich mich emanzipieren kann, und setzt eine Freiheit voraus, auf die ich mich hinzubewegen kann. Ohne Emanzipation und Aneignung dialektisch zu vermitteln, bleibt auch „Emanzipation“ eine Leerformel.

Um an dieser Stelle dem „Jargon der Eigentlichkeit“ auszuweichen, bliebe nur übrig, die großen Worte der Gegner dieses Jargons selbst zu zitieren. Aus MARCUSE könnte man die schönste Blütenlese zusammenstellen. Ich will es nicht tun. Ich halte es aber für möglich, an dieser Stelle summarisch einige Konsequenzen zu ziehen, die die Lage der Erziehungswissenschaft beleuchten, wenn sie in „Entwicklung und Forschung“ von Schul- und Erziehungsinstitutionen aktiv werden will.

Meines Erachtens muß dann das Folgende klar sein oder geklärt werden — ich zähle auf —:

1. daß ohne eine Theorie der Schule vereinzelte Bildungsforschung nur einen defizienten Wert hat;
2. daß jede Theorie der Schule auf eine Theorie der Gesellschaft bezogen sein muß, weil sie vom Gesellschaftsprozeß, vom Selbstverständnis der Gesellschaft, nicht abzutrennen ist;
3. daß Bildungsforschung Innovationsforschung ist: Wenn Schule Mitbedingung einer möglichen Wandlung der Gesellschaft ist, muß Bildungsforschung zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit problemlösende Entdeckungen machen, die zu konstruktiven Modellen führen; und praxisbegleitende Forschung muß pädagogische Forschung werden, weil Untersuchungen das Untersuchte verändern und deshalb von der Pädagogik auf ihre leitenden Intentionen kritisch befragt werden müssen;
4. daß Reflexion auf das Ganze, den ganzen Menschen und die ganze Gesellschaft, und empirische Falsifizierung im Sinne erfahrungswissenschaftlicher Einzelforschung unverzichtbar aufeinander bezogen bleiben müssen;
5. daß Gegensätze über institutionalisierte Dauerreflexionen in aufklärende Lernprozesse für alle Beteiligten verwandelt werden müssen, die rationale Entscheidungen, auch rationale Kompromisse zulassen.
6. daß Wissenschaftler mitzuentcheiden haben müssen, ob, wann, wie, mit welchen Intentionen und Prioritäten geforscht, verändert, Modelle konstruiert, kontrolliert und wieder verändert werden sollen;
7. daß alles umsonst ist, wenn die Gesellschaft, die Parlamente, die Kabinette im Widerstreit der Meinungen nicht zu überzeugen sind, das als richtig Erkannte

auch zu finanzieren. Hier stellt sich einmal das Problem, ob und wie Wissenschaft Erkanntes allgemeinverständlich für jedermann zu verdeutlichen vermag, und zum anderen die Frage der Abhängigkeit der Reformen vom Kapital, die nie transparent genug zu Ende diskutierte Frage nach den Prioritäten in einer Gesellschaft, aber auch, daß die finanzielle Decke nicht für alles gleichzeitig ausreicht.

Was folgt daraus für unsere Aufgabe in der Praxis? Im einzelnen: Sind wir verpflichtet, Auftragsforschung zu leisten? Wir können Auftragsforschung gerechtfertigt ablehnen, wenn wir tatsächlich Wichtigeres zu tun haben, aber wohl kaum den Aufschrei der Schüler, Studenten, Lehrer und Lehrlinge nach Hilfe. Wir können in sogenannte Grundlagenforschung ausweichen, aber nicht mehr behaupten, sie sei wissenschaftswürdiger als angewandte Forschung.

Dürfen wir uns auf die Mittel-Erforschung für nicht mitdiskutierte, fremdgesetzte Zwecke abschieben lassen, wenn wir wissen, daß die Mittel in der Erziehung sich unter der Hand zu Selbstzwecken verdinglichen können?

Kann man erkennen, daß die Jugend in fast allen Industrienationen eine eigene gesellschaftliche Kraft geworden ist, ohne nicht die Konsequenzen zu ziehen, ihr eine eigene Schule zu geben?

Kann man organisatorische Veränderungen mitdurchdenken und mitverantwortlich bejahen, wenn nur Etiketten ausgewechselt werden?

Kann man die Konflikte zwischen Leben und Schule, Forschung und Lehre, progressiven Wissenschaften und veralteten Schulfächern (oder umgekehrt), abgetaner Tradition und drängenden Zukunftssorgen sehen, ohne ihre Artikulierung und Lösung zu verlangen?

Das sind nur einige Beispiele aus der Reihe unserer Aufgaben, wo Erkenntnis umschlägt in kritische Wertung und Parteinahme. Erkennende und wertende Vernunft sind nicht einfach zu trennen, wenn es auch ständig versucht werden muß. Was haben wir wissenschaftlich Fundiertes zu sagen zur Ganztagschule, zur Gesamtschule, zur Lehrplanrevision, zur Curriculumentwicklung und -forschung, zu den Vorschulklassen, zum Abitur für alle, zu unserem Prüfungswesen, zum Numerus clausus, zur Hochschuldidaktik usw.: Problemlösende Erkenntnisse sind es, so man sie hat, die zu bildungspolitischen Zielen werden können.

Haben wir wenigstens ein *zentrales Kernproblem* als unser eigenes ausgearbeitet, das — neben anderen Wissenschaften — der Erziehungswissenschaft in dieser Dynamik von Fragen zur Lösung oder doch zu Lösungsvorschlägen aufgetragen ist? Ist ihr alles oder nichts oder ein Teil aufgetragen? Die Schule sei eine zu ernste Angelegenheit geworden, um sie den Pädagogen allein zu überlassen. Was ist unser Ziel? Haben wir uns auf die Probleme der Gesamtschule, des Curriculums, der Didaktik zu konzentrieren oder worauf, wenn wir nicht außerhalb dieses Aufbruchs leben wollen?

Die Antwort, was in dieser Lage, bezogen auf die Schule, unsere Aufgabe als Erziehungswissenschaft ist, muß mit der *Wertentscheidung* beginnen, was für Interessen unsere wissenschaftlichen Anstrengungen leiten sollen. Diese Entschei-

dung muß jeder selbst treffen, aber öffentlich verantworten. Ich kann also an dieser Stelle nur persönliche Bekenntnisse so allgemeingültig wie möglich zu formulieren versuchen, weil die Lösung der Probleme nicht mehr die Angelegenheit einzelner ist, sondern konsequente Kooperation fordert.

Für mich ist das erziehungswissenschaftlich erforschbare Kernproblem die Ermöglichung „didaktischer Veränderungen“ im Sinne einer pädagogischen Ziel-, Strategie- und Methodenforschung in Richtung auf das, was den Menschen durch Lernen frei macht. ROBINSON¹¹⁾ hat dieser Idee zuerst öffentlich widersprochen und auf die angelaufene Curriculumforschung und -entwicklung verwiesen, auf die notwendige „Revision der Inhalte“. Heute ist die Curriculumforschung in einem erweiterten Sinne das zentrale Problem einer Veränderung der Schule geworden. Das Problem sind nicht mehr Didaktik, Lehrplan, Differenzierung der Lerngruppen, Leistungsmessung, Organisation der Schule als isolierte Phänomene, sondern Problem ist die *optimale Organisation der Lernprozesse insgesamt* durch eine Forschung, in der die Ziele, Inhalte, Materialien, Methoden, Differenzierungen, Kontrollen in *einer Prozedur* durchdacht, erforscht, erprobt und ständig weiterentwickelt werden. Pädagogische Forschung, jedenfalls Schulforschung, wird in unserer Zeit zur konzertierten Aktion, für Lernprozesse eine Schule zu finden, in denen die Ziele, Inhalte, Lehr- und Lernverfahren, Lernsequenzen, Lernmaterialien, Lernkontrollen, Rückkoppelungen usw. so aufeinander bezogen und auseinanderentwickelt sind, daß über faktenvermittelnde zu kritischen und kreativen Lernprozessen in Richtung auf Freiheit, Mündigkeit, kritische und kreative Rationalität *aller* Lernenden so weit wie möglich fortgeschritten werden kann — Curriculum nicht nur als Instrument der Demokratisierung sondern der Steigerung der Erkenntnisfähigkeit und Produktivität für alle, der Aufklärung aller durch Wissenschaft. Diese Schule kann meines Erachtens *Gesamtschule* heißen, weil diese Art des Lernens für alle zu gelten hat und weil die Idee der Gesamtschule zwingt, die Interdependenz aller Bildungs- und Ausbildungsfaktoren gemeinsam zu durchdenken.

In dem Augenblick, in dem wir diese Einsicht gewinnen, beginnt nun auch schon die neue Linke ihren Ideologie- und Herrschaftsverdacht auf die Gesamtschule auszudehnen und sucht sie als das bislang raffinierteste, systemsicherndste und technokratischste Modell instrumenteller Vernunft der herrschenden Klasse zu entlarven¹²⁾. Diesen Verdacht muß ich kontern mit dem Gegenverdacht, die neue Linke, die nie die Volksschule besucht hat, hänge dem verklungenen Traum einer gymnasialen Bildung nach, in dem flugs Lateinunterricht, wie neulich in einer Flugschrift prompt zu lesen war, als die vorzüglichste Erkenntnisquelle für Emanzipation vorgestellt wird.

Da die Revolutionäre aus den Gymnasien stammen, wird das Gymnasium für alle proklamiert. Das wäre eine gute Idee, wenn die klassische Bildung heute noch die Welt bewegen und verändern könnte. Sie kann aber bestenfalls nur die Voraussetzungen schaffen, sie zu kritisieren, aber das ist heute zu wenig. Kritiker, die nur Literatur erzeugen, gegen Technokraten, die die Welt wirklich bewegen, müssen ergänzt werden durch kritische Technologen und Erfahrungswissenschaftler, die nicht nur literarisch kritisch zu werden vermögen. Naturwissenschaft erzeugte die

erste große Welle der Emanzipation und übrigens auch der Veränderung der Welt. Sie bleibt Voraussetzung für Veränderungen der Welt. Aber nicht Gymnasium oder Gesamtschule ist die Alternative, sondern Schule als *Indoktrination* oder Schule als *Erkenntnisquelle*: Schule, die imstande ist, Erkenntnisfähigkeit als Offenheit für kritisches und kreatives Problemlösungsverhalten zu erzeugen. Wissenschaftsorientiertes Denken durch Schule für alle zu ermöglichen, das ist das Problem, die Erzeugung kritischer und kreativer Sach-, Sozial- und Ich-Kompetenz, die Voraussetzung sind für eine effektive Humanisierung der Verhältnisse und des Verhaltens.

Bildungspolitik

Schlagen in solchen Auseinandersetzungen die Thesen von Erziehungswissenschaftlern schon ungerechtfertigt in Bildungspolitik um? Wie dem auch sei: der Kampf um die Gesamtschule stellt heute den Schnittpunkt zwischen Erziehungswissenschaft, Schulreform und Bildungspolitik dar, das *experimentum crucis*. Deshalb frage ich: kann die Erziehungswissenschaft etwas anderes wollen als die Realisierung ihrer Erkenntnisse? Kann sie etwas anderes wollen, als fähig zu machen, „allen alles zu lehren“? Modern formuliert: wissenschaftliche Rationalität für alle möglich zu machen? Die wissenschaftliche Orientierungshilfe für die Praxis dieses Interesses gehört selbst zu Wissenschaft.

Erziehungswissenschaft hat es sogar, wenn sie sich in Politik umsetzt, etwas leichter als die Soziologie. „Kritische Gesellschaftstheorie“ in Politik umgesetzt, bedeutet offenbar für die junge Generation *Revolution*. Die junge Generation glaubt es sich leisten zu können, selbst radikale Reformen als Verschleierungen der notwendigen Änderungen abtun zu können.

Die Erziehungswissenschaft tut sich leichter, wie ich meine, weil sie (bei aller Abhängigkeit von einer Theorie der Gesellschaft) eher verbindlich und überzeugend über Forschung und Entwicklung im Modell Zukunft antizipieren und rational steuerbare Planungsstapen transparent und wahrscheinlich machen kann.

Lassen Sie mich über diese realen Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft nicht theoretisieren, sondern an Hand der Erfahrungen im Deutschen Bildungsrat die Probleme erörtern, die entstehen, wenn Erziehung, Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Politik zu Beratungs- und Entscheidungsprozessen zusammengeführt werden und aufeinanderstoßen.

Der Deutsche Ausschuß für das Bildungs- und Erziehungswesen hatte ein Zeichen gesetzt, und viele von uns haben an der Bewußtseinsveränderung, die er zustande gebracht hat, mitgewirkt. Er blieb ein Rat der Weisen. Hat sich gegenüber dem Deutschen Ausschuß in der Bildungskommission die Rolle der Erziehungswissenschaft verändert? Mir ist nur eine Stimme aus der Erziehungswissenschaft bekannt, nämlich die von WILHELM FLITNER, der als einziger mit Recht den

Protest der Erziehungswissenschaft angemeldet hat, daß sich in diesem Gremium nur ein Erziehungswissenschaftler befinde¹³⁾.

Die nach einem eigenartigen Proporzdenken zusammengesetzte Bildungscommission, in der der spezielle erziehungswissenschaftliche Sachverstand eine absolute Minderheit bildete, war in keiner beneidenswerten Lage. Was aber zu ihren Gunsten ausschlug, war die Modernität ihrer Mitglieder. Die Kommission war in einem modernen Sinne politischer und wissenschaftlicher als alle vorausgegangenen Gremien dieser Art. Und diese Spannung zwischen Wissenschaft und Politik, genauer gesagt: zwischen wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsgewohnheiten und kulturpolitischem Engagement führte zu der bewußt angestrebten Konsequenz, „Bildungsplanung als Lernprozeß“ zu konzipieren und für sich selbst zu bejahen — eine Interpretation der Arbeitsvorgänge in der Bildungskommission, die HELLMUT BECKER mit Recht in seinem aufschlußreichen Aufsatz¹⁴⁾ über den Bildungsrat in den Mittelpunkt stellt.

Die Bildungskommission hat sich in der Konsequenz dieses Lernprozesses in einem Ausmaß wie noch nie zuvor in der Bundesrepublik in ihren Unterausschüssen wissenschaftliche Experten verpflichtet, wobei man fragen kann, ob Unterausschüsse der richtige bildungspolitische Ort für die erziehungswissenschaftliche Vernunft sind. Sie hatte andererseits ihr Korrektiv an der Realität in der Diskussion mit den Vertretern der Regierung und Verwaltung, die gleichwohl einer sofortigen Einwirkung zugänglich waren, weil bei ihnen zunehmende Unsicherheit nach neuer Orientierung verlangte. So traten in der Tat pädagogische Praktiker, Erziehungswissenschaftler, Wissenschaftler, Kultur- und Bildungspolitiker und Politiker in einen Lernprozeß ein, der — stimuliert von einer sich zunehmend engagierenden Öffentlichkeit (an ihrer Spitze die für eine Schul- und Hochschulreform revoltierenden Studenten) — seine Spannung und Produktivität aus dem Antagonismus von Erkenntnis und Interesse, Wissenschaft und Politik, Utopie und Wirklichkeit empfing.

Wer hat hier gelernt? Wir haben alle gelernt. Aber lassen Sie mich auf die Rolle der Erziehungswissenschaft in diesem Lernprozeß konzentrieren. Der Erziehungswissenschaftler hatte oft genug Grund zum Verzweifeln. Dann tauchte jener Wunsch auf, den der Philosoph EUGEN FINK¹⁵⁾ neulich so formulierte: „Eine völlig andere Lage würde sich ergeben, wenn die Wissenschaft sich begriffe als die schlechthin dominante Macht im gesellschaftlichen Dasein, als das Intelligenzorgan der ‚volonté generale‘.“ Am Ende solcher Wünsche stünde PLATOS oder MARCUSES Erziehungsdiktatur. Das wäre der Weg, der zu keiner Lösung führt. Daß der „Strukturplan für das deutsche Schulwesen“ zustande kam, ist dem mühseligen erziehungswissenschaftlich orientierten Arbeits- und Lernprozeß zu verdanken, dem es Brücken zu schlagen gelang zwischen den Antagonisten. Die tägliche Arbeit verlief zwischen Wissenschaftlern, Experten, Laien, Gegnern, Reformern, Skeptikern, Enthusiasten, Traditionalisten, Gläubigen, aber die Brücke, die zu schlagen war (weil sie allein den Transport ermöglicht, auf den es ankommt), ist nach meiner Erfahrung im Deutschen Bildungsrat die fortwährende, in herrschaftsfreier Diskussion sich vollziehende Ideentransformation gewesen, die Interessen an

Erkenntnisse zu binden und Erkenntnisse in Interessen zu verwandeln vermochte. Und in diesem Prozeß ist die Erziehungswissenschaft in besonderer Weise gefordert. Ich scheue mich nicht, zur Ernüchterung aufzuzählen, welches ihre Rolle war, weiter sein wird und noch in weitaus verstärktem Maße werden muß:

1. Zu wissen, wofür es Experten zu finden gibt.
2. Experten mitarbeitsbereit zu machen.
3. Die Untersuchungen kennen, die Probleme gelöst haben, und die Probleme kennen, die erst gelöst werden müssen.

4. Denk- und Lernprozesse einleiten durch Konfrontation zwischen reformerischen Verbesserungsvorschlägen und radikalen Reformentwürfen. BECKER erwähnt hier mit Recht die Eskalation der Lernprozesse durch die Reibungen zwischen den Bemühungen, rasch wirksame Reformpläne für das gegenwärtige Schulsystem zu entwerfen (Empfehlung „Zur Neuordnung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“), und dem antizipatorischen Planungsentwurf einer realen Utopie (Empfehlung: Einrichtung von Schulversuchen zur Gesamtschule).

5. Wissenschaft, auch Erziehungswissenschaft, kann auf Grund ihres Sachverständnisses Konflikte artikulieren, die durch ihre Unlösbarkeit mit traditionellen Lösungsschemata zu *kreativen Visionen* zwingen. Das trat auf in der Exposition der Chancenungleichheit zwischen gymnasialer Bildung einerseits und Lehrlings- und Berufsschulausbildung andererseits. Die hartnäckige Anmeldung des Bildungsanspruchs der Lehrlinge zwang zu einem für alle ungewohnten Umdenken. Das Problem wurde in aller Schärfe und Härte gestellt, wenn auch noch nicht gelöst. Ist die problemlösende Vision das College für alle?

6. BECKER hat eine Sitzung in Königstein nicht erwähnt, in der der Strukturplan konzipiert wurde. Er entstand aus der Theorie moderner Bildung, deren Prinzipien zu unverzichtbaren Elementen des Planes wurden und sich zu Kapiteln verdichteten, für die es Verantwortliche gab: Frühes Lernen, ständige Weiterbildung, wissenschaftsorientiertes Curriculum, Differenzierung als Individualisierung und Demokratisierung, neue Lernziele und Lernzielkontrollen, rechtsstaatliche Ordnung von Freiheits- und Gleichheitsrechten auch in der Bildungsverwaltung.

7. Der Durchbruch zum neuen Modell einer Lehrerbildung gelang, als zu den zusätzlichen und neu durchdachten Forderungen nach mehr erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Studien die zu studierenden Fächer selbst in das Kreuzfeuer der zwischen Wissenschaft und Schulfach, Wissenschaft und Leben zu führenden Kritik gerieten, der Wissenschaftsrat einschwenkte und eine gemeinsame Linie zwischen Fach- und Erziehungswissenschaft entwickelt werden konnte.

Der erziehungswissenschaftliche Sachverstand war mit dabei. Die genaue Kenntnis der Tradition für die Diskussion hat SCHEUERL geliefert, ROBINSON den internationalen Vergleich. Ich will aber nicht mit dieser persönlichen Aufzählung fortfahren, sondern weiterhin generelle Aussagen zu machen versuchen. Es ist das Bewußtsein einer Gesamtstruktur von Erziehungstheorie und -wirklichkeit nötig,

das die Erziehungswissenschaft einzubringen hat. Im Aufeinanderprall von Meinungen, Traditionen, Konzeptionen muß sie in der Diskussion die in Erziehungsfragen bewährten problemlösenden Denkstrategien entwickeln können. In der Verwirrung der unterschiedlichen Sprachen geht es um jene Kraft der Verdeutlichung, ja Übertreibung, die Erkenntnisse benötigen, um Interessen zu entzünden und dann zu leiten.

Schlägt in diesem Moment Erziehungswissenschaft in Bildungspolitik um? Die Entscheidung in Sachen Gesamtschule nehme ich als Beispiel, daß die Unabhängigkeit, ja der Antagonismus zwischen Erkenntnis und Interessen, Wissenschaftlern und Politikern erhalten werden muß. In der Bildungskommission gab es Anhänger der Gesamtschule und des alten Schulsystems. Die Argumente standen jahrelang verdeckt und offen gegeneinander. Eine bloße Abstimmung wäre möglich gewesen. Der Kompromiß, der zustande kam, war eine Frucht der *besseren Argumente*. Wer die Gesamtschule ernst nimmt, weiß, daß sie in einem Verbundsystem, das Gesellschaft, Wissenschaft, Lehrer und Schüler umschließt, Innovationen erzeugen muß, die man — als noch weithin unbekannt — nicht, ohne sie im Modell erprobt zu haben, vorweg schon als Grundlagen für eine Normalschule dekretieren kann. Das Experimentalprogramm war die Lösung, in dem die Gesamtschule ebenso zu ihrer Hochform zu entwickeln wie an ihren eigenen Intentionen zu messen sein wird. Eine wissenschaftliche oder politische Entscheidung? Eine gemeinsame.

Das ist, wie ich meine, ein neuer Anfang, wenn auch ein Anfang, der entscheidend verbessert werden muß. Die produktivste Form, wie Wissenschaft und Politik, spezieller Sachverstand und gesunder Menschenverstand, Wissenschaft und Erfahrung zusammenarbeiten können, muß erst noch gefunden werden. Unsere Vorschläge und Kritik gehören dazu. Der neue Strukturplan der Bildungskommission ist eine Leistung, die unsere Kritik verdient.

In diesem Augenblick neuer Möglichkeiten der Zusammenarbeit hören wir nun, was ich schon in bezug auf die Gesamtschule anführte — und das sei meine Schlußbemerkung —, daß diese neuen Entwicklungsvorschläge für das Schulwesen die raffinierteste Erfindung der herrschenden Mächte sei, das System zu erhalten, durch Integration die Konflikte zu verschleiern, spezialisierte Intelligenz zu züchten, Wissenschaft in den Dienst von kapitalistischen Interessen zu zwingen; nicht einmal die radikalste Reform könne eine Lösung bringen, sondern nur eine revolutionäre.

Hierzu lehrt mich mein Leben anderes. Als ich, getragen vom Elan der Jugendbewegung, Pädagogik studierte, um mitzumachen, über Wissenschaft zu vollenden, was als Bewegung begonnen hatte, kam die sogenannte „nationale Revolution“. Als zwischen 1945 und 1950 eine Revolution bitter nötig gewesen wäre, verbrauchte meine Generation ihre Kräfte im Kampf gegen die Restauration. Da nun endlich die Zeit der Reformen, ja radikaler Reformen gekommen ist (und keineswegs — wenn wir wachsam bleiben, auch nicht verschleiert — im Dienst Aufklärung verhindernder und anti-emanzipatorischer Interessen), sind wir im Begriff, sie durch wissenschaftliches Denken nicht zu verantwortende, sich ins unrealistisch Utopische

steigernde und radikalisierende Schulmodelle zu verspielen — Modelle, in denen die Schüler die Lehrer sein wollen, müssen scheitern, weil sie die jahrtausendealte „Anstrengung des Begriffs“ unterschlagen, die nachzudenken keiner jungen Generation erspart werden kann. Wissenschaft hat in diesem Augenblick die Aufgabe, Spreu und Weizen zu unterscheiden. Sachverstand muß deutlich Ja und deutlich Nein und deutlich „wir wissen es nicht“ zu sagen wagen. Es könnten sonst alle Anstrengungen wieder umsonst sein. Erziehungswissenschaft muß sich entschieden zum Wort melden, nachdem sie entschieden an der Lösung der Probleme gearbeitet hat.

Anmerkungen

- 1 Ein letztes Beispiel ist ALBERT WELLMER, *Methodologie als Erkenntnistheorie*. Frankfurt 1967.
- 2 Aufschlußreich nebeneinandergestellt in: TH. W. ADORNO u. a., *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied/Berlin 1969.
- 3 Kurz zusammengefaßt in seinem Aufsatz „Plädoyer für kritischen Rationalismus“. In: *Die Zeit*, vom 5. Dezember 1969.
- 4 Kurz zusammengefaßt in seiner Frankfurter Antrittsvorlesung „Erkenntnis und Interesse“. In: *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘*. Frankfurt 1968.
- 5 Ohne Berücksichtigung der Studien von NAGEL, MYRDAL, MERTON, KAPLAN u. a. ist das Problem wohl kaum adäquat zu diskutieren.
- 6 JÜRGEN HABERMAS: *Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung — Zu Theorie und Praxis in der verwissenschaftlichten Zivilisation*. In: JÜRGEN HABERMAS, *Theorie und Praxis*. 2. Aufl., Neuwied 1967.
- 7 TH. W. ADORNO u. a.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, S. 26.
- 8 TH. W. ADORNO: *Soziologische Exkurse*, Bd. 4. Frankfurt 1956, S. 111.
- 9 TH. W. ADORNO: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie — Einleitung*, S. 59.
- 10 In: *Die Deutsche Schule*, Heft 1, 1966, S. 3.
- 11 SAUL P. ROBINSOHN: *Bildungsrevision als Revision des Curriculum*. Neuwied 1967, S. 3.
- 12 Siehe dazu HEINZ-JOACHIM HEYDORN, *Ungleichheit für alle*, und GERNOT KONEFFKE, *Integration und Subversion — zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft*. In: *Das Argument*, 11. Jg., 1969, Heft 5/6.
- 13 WILHELM FLITNER in: *Aufbau und Zusammenhang der Pädagogischen Studien*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 3, 1966, S. 196.
- 14 HELLMUT BECKER: *Der Bildungsrat — Bildungsplanung als Lernprozeß*. In: *Neue Sammlung*, Heft 1, 1970.
- 15 EUGEN FINK: *Zum Selbstverständnis der Wissenschaften* (unveröffentlichtes Referat).

Innovationsforschung und Bildungsreform

Abgesehen von den Wirtschaftswissenschaftlern, deren Dienste man schon früher in Anspruch genommen hatte, wurden die Sozialwissenschaftler in Schweden erst nach 1945 veranlasst, mit ihrem Wissen und ihrer Forschung zur Lösung von Problemen in den Bereichen der Sozialfürsorge, des Bildungswesens etc. beizutragen. Eine Darstellung der diesbezüglichen Entwicklung in Schweden wurde kürzlich vom Staatlichen Sozialforschungsrat Schwedens unter dem Titel „Zwanzig Jahre Sozialforschung“ („20års samhällsforskning“, Stockholm, Norstedts, 1969) veröffentlicht.

Bei meiner eigenen Disziplin, der Pädagogik, bahnte sich eine derartige Entwicklung erstmals an, als die Schulkommission des Jahres 1946 jene Auftragsforschung initiierte, die für die weitere Entwicklung der psychologisch-pädagogischen Forschung Schwedens eine wesentliche Rolle spielen sollte.

(Hier mag übrigens die Bemerkung gestattet sein, daß die Vergabe von Forschungsaufträgen einen charakteristischen Zug des schwedischen Komiteewesens darstellt und keineswegs erst jüngeren Datums ist).

Die Entwicklung in Schweden verlief in mancher Hinsicht parallel zu der in den USA, obwohl — vor allem in methodologischer Hinsicht — eine gewisse Phasenverschiebung vorlag. Obgleich den USA ein staatliches Komiteewesen in der Art des schwedischen fehlt, hat auch dort, vor allem auf bundesstaatlicher Ebene, das behördliche Interesse an der pädagogischen Forschung und Entwicklungsarbeit seit dem Ende der fünfziger Jahre beträchtlich zugenommen. 1958 wurden dem Bildungswesen im Rahmen eines Entwicklungsprogrammes mit dem bewußt irreführenden Titel „National Defense Education Act“ erstmalig bundesstaatliche Gelder zur Verfügung gestellt. Bei dieser Gelegenheit erhielt das U.S. Office of Education über sechs Millionen Dollar für ein sogenanntes „Cooperative Research Program“. Die Bewilligung dieser Forschungsgelder stellte eigentlich lediglich eine Nebenerscheinung jenes gewaltigen Einsatzes dar, durch den unter anderem eine Verbesserung und Erweiterung der naturwissenschaftlichen Ausbildung erreicht werden sollte. Ein weiterer wesentlicher Schritt zur Förderung des Schulwesens erfolgte 1964, als der Kongreß den „Elementary and Secondary Act“ verabschiedete und damit der pädagogischen Forschung und Entwicklungsarbeit über 100 Millionen Dollar bewilligte, und zwar vor allem für die Errichtung von „Research and Development Centres“ — deren Zahl zur Zeit über zehn beträgt — und die Schaffung sogenannter „Regional Laboratories“.

Diese unerhört rasche Entwicklung wurde u. a. von FRANCIS KEPPEL, dem United States Commissioner of Education der Kennedy-Ära, in dem Buch „The Necessary

* Aus dem Schwedischen von Helmut Ganter-Ullmann.

Revolution in American Education" (New York, 1966) geschildert. Ich selbst hatte Gelegenheit diese Entwicklung mit den Augen des Besuchers zu sehen und habe versucht, meine Eindrücke in dem Buch „Schule für die achziger Jahre“ („Skolan för 80-talet“, Stockholm, 1968) wiederzugeben.

Bereits vor dieser explosionsartigen Veränderung hatte die pädagogische Forschung der USA mit beträchtlichen Schwierigkeiten zu kämpfen — legte doch das seit jeher geringe Prestige der Teachers Colleges und der den Universitäten angegliederten Schools of Education der Rekrutierung befähigter Forscher mit verhaltenswissenschaftlicher Grundschulung beträchtliche Hindernisse in den Weg. Jene Lehrer, die sich der Forschung widmen wollten, durften nur ausnahmsweise mit einer Karriere als Forscher oder Universitätslehrer rechnen und mußten im allgemeinen mit dem Posten eines Schulleiters vorlieb nehmen, weshalb die amerikanischen Pädagogikstudenten, ebenso wie ihre schwedischen Kollegen der dreißiger Jahre, gerne witzelten, daß sie studierten, um „den Inspektor“ zu machen.

Das American Council of Education beauftragte PAUL LAZARSFELD und SAM SIEBER mit der Untersuchung der Bedingungen, unter welchen die pädagogische Forschung der USA um das Jahr 1960, das heißt noch vor dem Einsetzen der Expansion, ihr Dasein fristete.

LAZARSFELD und SIEBER konnten feststellen, daß die Rekrutierung von Forschern innerhalb des Faches sehr zu wünschen übrig ließ, weil es der Pädagogik nicht gelang, befähigte Leute mit genuinem Interesse für die Forschung von den übrigen verhaltenswissenschaftlichen Disziplinen, vor allem der Psychologie und Soziologie, an sich zu ziehen. Dies ließ sich bis zu einem gewissen Grad durch das niedrige Niveau der pädagogischen Forschung erklären. Die pädagogische Forschung wurde vielfach von einem einer School of Education angegliederten sogenannten Bureau of Research als Auftragsforschung betrieben und war nicht selten wissenschaftlich gesehen von ziemlich trivialer und routinemäßiger Art. Sie bestand nur allzu oft in einfachen Survey-Untersuchungen und statistischen Erhebungen, die weder eine besondere Schulung noch faszinierende theoretische Arbeit erforderten. Durch eine allzu einseitige Orientierung an praktischen Problemen und durch die Bemühung um Ad-hoc-Lösungen erhielt diese Forschung allmählich einen „unpraktischen“ Charakter insofern, als die Lösungsversuche eine geringere Variationsbreite aufwiesen, als dies bei einer größeren Weite des Gesichtsfeldes hätte der Fall sein müssen.

Ich will mich hier nicht weiter bei den von LAZARSFELD und SIEBER in ihrem Rapport „Organizing Educational Research“ (New York, 1964) gegebenen Empfehlungen aufhalten, sondern mich mit der Feststellung begnügen, daß die beiden Verfasser selbstverständlich eine verhaltenswissenschaftliche Schulung befürworteten und außerdem vorschlugen, geeignete Forschungsprojekte zu Zwecken der Ausbildung von pädagogischen Forschern heranzuziehen.

Die gesteigerte Inanspruchnahme der pädagogischen sowie der übrigen sozialwissenschaftlichen Forschung durch den Staat und das Wirtschaftsleben wirft eine Reihe von Fragen auf, zum Beispiel die, ob es günstig ist, daß sich die Universitäten in dem z. B. in den USA üblichen Ausmaß auf Vertragsprojekte einlassen. Gewisse

hervorragende Universitäten, wie die Stanford University und die University of Chicago, die hinsichtlich Forscherausbildung und Forschung an der Spitze liegen, finanzieren ihre Graduate Schools zur Zeit zu fünfzig oder mehr Prozent mit Projektgeldern. 1965 wurde zum Beispiel der Graduate School of Education der Stanford University ein Research and Development Center angegliedert, das jährlich über eine Million Dollar an bundesstaatlichen Mitteln erhält. Hierdurch wollte man – wenigstens auf dem Papier – mehreren Spitzenforschern die Möglichkeit zu einer Erweiterung ihrer Forschungstätigkeit bieten, indem das Forschungszentrum von der Universität nach einer bestimmten Prozentregel Zeit, vor allem Unterrichtszeit, „kaufen“ sollte. Außerdem konnte das Zentrum junge, vielversprechende Leute anstellen, um sie im Rahmen der vom Zentrum betriebenen Forschungsprojekte zu Forschern auszubilden. Aber mit der Bewilligung dieser Gelder verknüpfen sich bei den Geldgebern, das heißt dem Kongreß und den Steuerzahlern, gewisse Erwartungen, sodaß die Empfänger der Gelder sich dazu gedrängt fühlen, nützlich zu sein oder sich wenigstens den Anschein von Nützlichkeit zu geben, damit der Geldstrom nicht geringer wird oder schlimmstenfalls ganz versiegt. Dies um so mehr, als die Laufzeit der meisten Verträge auf fünf Jahre begrenzt ist, und der Weiterbestand der Zentren jeweils vom Ausgang der Verhandlungen abhängt, die kurz vor Ende der betreffenden Vertragsperiode stattfinden.

In einem im Herbst 1966 in der amerikanischen Zeitschrift „Phi Delta Kappa“ veröffentlichten Aufsatz hat sich LEE CRONBACH mit der Frage auseinandergesetzt, inwieweit die Universitäten sich in derartige Großforschung einlassen sollen. CRONBACHS Gedankengänge sind in aller Kürze wie folgt: Die Universitäten sollten in der Hauptsache völlig ungebundene und langfristige Forschung betreiben. Es sei nämlich sowohl der Forschung als auch der Forscherausbildung abträglich, wenn die Forschung in allzu weitem Umfang darauf abziele, sinnreiche und ansprechende Lösungen praktischer Probleme zu finden. Sobald große finanzielle Werte auf dem Spiel stünden, bestehe auch die Gefahr, daß der Forscher sich als Evangelist gebärde, und zwar einerseits in der löblichen Absicht, die Behörden von der Wichtigkeit der pädagogischen Forschung zu überzeugen, andererseits jedoch gegebenenfalls in der weniger löblichen Absicht, den Glauben an gewisse pädagogische Methoden zu verbreiten. Dies könne unzweifelhaft dazu führen, daß der Forscher sowohl gegenüber seiner eigenen als auch der Forschung anderer die für seine Tätigkeit unbedingt erforderliche reservierte und skeptische Haltung verliere.

Diese und ähnliche Fragen veranlassten die U.S. Academy of Education zur Einsetzung eines Komitees, das die Beziehungen zwischen Forschern und Politikern im Bildungsbereich näher studieren sollte. Der von LEE CRONBACH und PATRICK SUPPES unter dem Titel „Disciplined Inquiry for Education“ (New York, 1969) herausgegebene Bericht des Komitees liegt bereits seit einiger Zeit vor. In meiner Darstellung lehne ich mich zwar teilweise daran an, stütze mich aber in der Hauptsache auf einen Rapport mit dem Titel „Educational Research and Policy-Making“, den ich 1967 in London auf der von der „National Foundation for Educational Research in England and Wales“ anberaumten Jahrestagung der lokalen Schulbehörden Englands vorlegte.

Über die Beziehungen zwischen Behörden und „policy-makers“ auf der einen Seite und Forschern im Bereich der Sozialwissenschaften im allgemeinen und der Pädagogik im besonderen auf der anderen Seite wäre folgendes zu sagen:

1. Zwecks Gewährleistung guter Kommunikationen ist der technisch-terminologischen Seite der Probleme eine gewisse Aufmerksamkeit zu schenken. Ein Schulbeispiel hierfür erlebte ich anlässlich eines Vortrages in einem unserer schwedischen Ämter. Wenn ich mich recht erinnere, handelte es sich um den Bericht über eine Studie zur sogenannten Differenzierungsfrage, wobei sich der Vortragende in beträchtlichem Ausmaß des üblichen verhaltenswissenschaftlichen Jargons bediente und in etwas salopper Art über Design- und Analysenprobleme sprach. Nach dem Vortrag kam einer der Anwesenden zu mir und meinte: „Es ist natürlich richtig, daß man solche Untersuchungen macht, aber muß denn das alles so schrecklich wissenschaftlich sein?“ Ich glaube, daß derartigen Kommunikationsschwierigkeiten bei einigem pädagogischem Talent leicht abgeholfen werden kann.

2. Die Beziehungen zwischen Forscher und Politiker sind wechselseitig: der Forscher kann dem Politiker helfen, relevante Fragen zu stellen, und der Politiker kann dem Forscher helfen, Implikationen zu entdecken, die dieser andernfalls auf Grund seiner Neigung zu einer scharfen Abgrenzung der Fragestellungen nicht entdecken würde. Der Politiker neigt jedoch im allgemeinen dazu, seine Fragen entweder allzu weit oder allzu eng zu fassen. So wurde ich beispielsweise kurz nach meiner Disputation über Probleme der Adoleszenz von einem Elternverein zu einer Diskussion über Teenagers eingeladen, wo mich einer der Zuhörer fragte: „Was ist denn der Standpunkt der pädagogischen Wissenschaft dazu, wie lange ein vierzehnjähriges Mädchen abends aus sein darf?“ Es liegt mir gänzlich fern auch nur andeuten zu wollen, daß der Forscher eine Art höherer Weisheit besäße. Ich würde sogar sagen, daß jene Weisheit, die sich in einem ungetrübten Blick für die Dinge ausdrückt, eher beim Laien als beim Fachmann anzutreffen ist. Die Stärke des Forschers liegt, oder soll im allgemeinen in seiner Fähigkeit liegen, die Probleme so zu strukturieren, daß sie zum Gegenstand systematischer Studien gemacht werden können, und die für die Analyse erforderlichen Daten zu erarbeiten.

Mit anderen Worten: Der Forscher ist dank seinem technischen Können imstande, jene Fragen, die der Politiker zu beantworten oder lösen sucht, entsprechend aufzubereiten.

3. Ein weiteres kommunikatives Problem liegt in der sachgerechten Auswertung sowie der allgemein verständlichen Deutung der Ergebnisse. Der Politiker sieht sich vor akute Probleme gestellt; er will beispielsweise wissen, wie der Strafvollzug zu gestalten sei, oder, welches Beurteilungssystem sich am besten für den Schulgebrauch eigne. Er braucht Unterlagen für Beschlüsse, die er nicht gern auf die lange Bank schieben will, und ist kaum geneigt, sich in Geduld zu üben — kurz und gut, er zeigt wenig Verständnis gegenüber der dem Forscher eigentümlichen Neigung zur Arbeit auf lange Sicht. Ich erinnere mich eines Unterrichtsministers in einem Lande außerhalb Europas der einen Professor von der lokalen Universität zu sich kommen ließ, um ihn mit der Untersuchung der Frage zu beauftragen,

wann und wie der Einsatz des ersten Fremdsprachenunterrichts zu erfolgen habe. Der Professor skizzierte in groben Zügen ein dreijähriges Forschungsprogramm: erstes Schuljahr: explorative Studien, zweites Schuljahr: experimentelle Untersuchungen an einigen Schulen, und schließlich im dritten Schuljahr: Auswertung und Berichterstattung.

Das Gespräch fand kurz nach Beginn des Schuljahres statt, und der Minister gab zu verstehen, daß er eigentlich noch vor Ende des betreffenden Schuljahrs eine Antwort auf seine Fragen brauche, da er die Verordnungen für das kommende Schuljahr erlassen müsse. Daher sei es vielleicht angebracht, einen Kompromiß hinsichtlich der Zeitspanne zu schließen und die Angelegenheit beträchtlich zu beschleunigen!

Ein weitaus häufigeres Problem stellt jedoch die Eingliederung der vom Forscher erzielten Ergebnisse in die Gesamtheit jener Unterlagen dar, die den Beschlüssen der Politiker zugrundegelegt werden. Hierzu ein Beispiel aus meinem eigenen Tätigkeitsbereich. Mein Institut führte im Auftrag der 1957 gebildeten Schwedischen Schulkommission unter anderem Untersuchungen zur sogenannten Differenzierungsfrage durch. Die Arbeit erfolgte unter beträchtlichem Zeitdruck, da es darum ging, die betreffenden Fragen schnellstens zu klären, beziehungsweise die Grundlagen für eine Revision der Lehrpläne zu erarbeiten. Im Verlaufe der Untersuchungen wurden der Schulkommission mehrere Zwischenberichte vorgelegt, besonders als die ersten Ergebnisse vom ersten laufend beobachteten Schuljahrgang vorlagen. Die Mitglieder der Kommission erhielten jeweils sowohl technische Rapporte als auch einfacher gehaltene Zusammenfassungen. Darüber hinaus wurde der Kommission aber auch jeweils mündlich Bericht erstattet, wobei es möglich und nötig war, das Material zu konkretisieren. Anlässlich dieser Referate kam es zu lebhaften Diskussionen, die insofern wertvoll waren, als sie den Mitgliedern der Kommission Gelegenheit zur Darstellung von Gesichtspunkten gaben, die von den Forschern zu wenig oder gar nicht beachtet worden waren. Dies ermöglichte eine wesentliche Verbesserung der Schlußberichte und ließ die Tätigkeit der Forscher zu einem *integrierenden Bestandteil* jenes Prozesses werden, der den Beschlüssen der Kommission vorausging.

Bei all dem ist es jedoch wichtig, daß der Forscher seine Rolle richtig einschätzt. Es ist keineswegs, wie ich schon angedeutet habe, die Aufgabe des Forschers, als Vermittler einer Art höheren Weisheit aufzutreten, ebensowenig hat er den Politiker über den „wirklichen“ Gang der Dinge aufzuklären. Wer das täte, hätte seine Rolle im demokratischen Beschlußprozeß völlig mißverstanden. Allerdings war dies keineswegs schon immer so selbstverständlich wie heute. Noch zu Beginn der fünfziger Jahre, als die Versuche in Schweden mit der neunjährigen Gesamtschule begannen, vertraten mehrere pädagogische Forscher bei uns die Auffassung, daß ihnen die Rolle von Platons philosophischen Königen zukomme, und daß es ihre Aufgabe sei, den wirklichen Gang der Dinge aufzuzeigen. Die Beschlüsse und Handlungen der Politiker würden sich dann ganz von selbst ergeben – eine Auffassung, die manchmal auch heute noch von diesem oder jenem standhaften Zinnsoldaten verfochten wird.

Es ist eigentlich müßig zu sagen, daß die Beschlüsse und Aktionen im politischen Bereich letztlich von Wertungen und Prioritäten bestimmt werden, die der Forscher weder bestätigen noch verwerfen kann. Auch hierfür möge ein authentischer Fall als Illustration dienen: Anläßlich der schwedischen Schulreform befaßte man sich eingehend mit der Frage der Differenzierung, das heißt, man wollte eine Antwort auf die Frage finden, ob und inwieweit man sich bei der Umgestaltung der Schulstruktur an einem undifferenzierten, komprehensiven oder einem selektiven System orientieren sollte. Im Lichte der durch zahlreiche Survey-Untersuchungen gewonnenen Erkenntnis unterliegt es nunmehr auch nicht einmal dem geringsten Zweifel, daß eine dualistische oder selektive Struktur der Mittel- oder Oberstufe eine Stratifikation nach Sozialklassen impliziert, da zwischen sämtlichen selektiven Maßnahmen auf diesen Stufen und der sozialen Herkunft der Schüler stets eine beträchtliche Korrelation besteht. Hieraus folgt, daß jemand, der auf Grund seiner Ideologie eine Demokratisierung der Schule in dem Sinne befürwortet, daß die Schule allen — ganz ohne Rücksicht auf ihre soziale Herkunft — gleiche Chancen bieten müsse, die komprehensive der selektiven Schulstruktur vorziehen wird.

Wenn es also, wie im genannten Fall, um die Wahl zwischen zwei Systemen geht, kann der Forscher keineswegs, gleichsam völlig abstrakt und in einem sozialen Vakuum schwebend, behaupten, daß das eine oder andere der beiden Systeme das beste sei. Es ist nämlich völlig klar, daß das Gesamtschulmodell im Rahmen jener Ideologie, die das komprehensiv Modell bedingt, überlegen sein muß, während das selektive mit den Wertungen übereinstimmt, die das selektive Modell bedingen.

Dies könnte nun zur Annahme verleiten, daß der Forscher bei einer solchen Lage der Dinge kaum einen Einfluß auf die Beschlüsse haben könne. Eine derartige Annahme wäre aber aus mehreren Gründen voreilig, wie ich im folgenden zeigen werde, wo ich streng genommen an meine Ausführungen zum Kommunikationsproblem anknüpfe. Als Beispiel möge wiederum die Differenzierungsfrage dienen.

1. Der Forscher kann zur theoretischen Penetrierung des Problems beitragen. Er kann die verschiedenen Seiten desselben klar herausarbeiten, er kann die logischen Implikationen analysieren und die empirischen Hauptdimensionen aufzeigen. Er kann dafür sorgen, daß auch jene Seiten berücksichtigt werden, die der Politiker möglicherweise kaum beachtet hätte. Während der fünfziger Jahre studierte man in Schweden anläßlich der versuchsweisen Einführung der neunjährigen Gesamtschule wiederholt die Leistungen und die Einstellung der Schüler im alten und neuen Schulsystem, unter anderem deshalb, weil der Reichstag in seinem im Zeichen eines vagen Kompromisses formulierten Beschluß über die versuchsweise Einführung der Gesamtschule gefordert hatte, daß die neue Schule „unablässig“ mit der alten „verglichen“ werden solle. Kaum jemand, und genannterweise kein einziger der pädagogischen Forscher, machte darauf aufmerksam, daß dieser Vergleich nur geringen oder sogar gar keinen Wert hatte. Die beiden Systeme hatten ja mehr oder weniger explizit verschiedene Ziele und hätten daher nach verschiedenen Kriterien beurteilt werden müssen. Hierzu auch noch Folgendes.

Beim Vergleich des selektiven mit dem comprehensiven System waren sich die wenigsten, und am allerwenigsten diejenigen, die in die politische Debatte der Frage verwickelt waren, des Zusammenhanges zwischen Selektivität und sozialer Herkunft bewußt. Ebenso wenig war man sich darüber im klaren, daß bei einem Vergleich der beiden Systeme auch der jeweils zu entrichtende Preis für die Qualität des Endprodukts in Betracht gezogen werden mußte. Die Auswertung der Gesamtschulversuche erfolgte lediglich durch einen Vergleich der durchschnittlichen Schülerleistungen am Ende eines Schuljahres oder einer Schulstufe, wobei man zur Erzielung einer vermeintlichen gerechten Vergleichbarkeit auch die soziale Herkunft der Schüler berücksichtigte. Man vergaß jedoch völlig, daß das eine System sämtliche Schüler erfaßte und dort Sitzenbleiben kaum vorkam, während das andere System bereits von Anfang an nur eine Schülerelite umfaßte, die im weiteren Schulverlauf durch Nichtversetzung und Ausschluß aus der Schule noch weiter gesiebt wurde. In Anbetracht dessen war ein Vergleich des Endergebnisses der beiden Schultypen nicht besonders sinnvoll, da der in der Gestalt versäumter Möglichkeiten und Nichtversetzung zu bezahlende Preis in den Berechnungen nicht enthalten war.

Dies trifft natürlich auch auf jene vergleichenden Untersuchungen des französischen Pflichtschulsystems mit der der übrigen OECD-Länder zu, die ich 1969–70 im Auftrag der OECD durchführe. Auch hier wäre es völlig sinnlos, zum Zwecke der Auswertung die Schülerleistungen eines französischen Schuljahrgangs beispielsweise mit denen des gleichen schwedischen Schuljahrgangs zu vergleichen. Denn in Frankreich bleiben bereits in der ersten Klasse in *école primaire* über 30% der Schüler sitzen, und von denjenigen, die das Ende der fünften Klasse erreichen, sind insgesamt über 70% ein- oder zweimal sitzengeblieben. Dies muß unzweifelhaft ins Gewicht fallen, wenn man untersuchen will, wieweit ein System die Schüler führen kann. Statt sich am Endergebnis blind zu starren hat man sich zu fragen: Wie weit kommen wie viele im betreffenden System?

2. Der Forscher kann auch dazu beitragen, die erforderlichen Unterlagen in Gestalt konkreter Fakten zutage zu fördern und methodische Wege zur Erreichung dieser Fakten anzuweisen. Will man beispielsweise etwas über die Häufigkeit gewisser Retardationserscheinungen innerhalb einer gewissen Schulstufe eines gewissen Landes in Erfahrung bringen, so kann der Forscher geeignete Auswahl- und Testverfahren angeben. Er kann auch Methoden vorschlagen, mit deren Hilfe sich die Einstellung der betreffenden Lehrer zu einer Reform des Unterrichts untersuchen läßt.

3. Und schließlich kann der Forscher, wie bereits erwähnt, einen Beitrag zur Klärung der Fragen leisten, indem er dem Politiker bei der Deutung der Forschungsergebnisse hilft. Im allgemeinen neigen nämlich die Abnehmer der Forschung, seien es nun Politiker oder andere, zu einer Überinterpretation der Daten, ebenso wie sie nicht selten dazu neigen, ihren Fragestellungen eine allzu weite Fassung zu verleihen. Wer sich nämlich in einer konkreten Situation für eine gewisse Handlungsstrategie entscheiden will, muß ein wesentlich umfassenderes und weiterverzweigtes System von Faktoren berücksichtigen als der Forscher, dem

aus methodischen Gründen beträchtliche Restriktionen in bezug auf die Weite der Fragestellungen sowie die Deutung der Ergebnisse auferlegt sind.

Abschließend möchte ich noch eine weitere Frage von Bedeutung für das Verhältnis zwischen Forscher und Schulpolitiker behandeln, und zwar den institutionellen Rahmen der Forschung, eine Frage, die heutzutage nicht nur im Bereich der Bildungsforschung sondern im gesamten Bereich der praxisbezogenen Sozialforschung an Aktualität gewonnen hat.

In zahlreichen Ländern bemüht man sich jetzt um den Übergang von einem elitären Bildungssystem zu einem Massenbildungssystem auf hoher Stufe. Die Bildungsexplosion zeitigte beziehungsweise zeitigt beträchtliche Rückwirkungen auf die Lehrpläne und die pädagogische Revolution beginnt sich bereits auf die Unterrichtsmethoden auszuwirken. In dieser Lage sieht sich der Bildungsforscher in gesteigertem Maße der Forderung gegenüber, Handlungsalternativen aufzuzeigen oder wenigstens Unterlagen für diesbezügliche Beschlüsse zu liefern. Er wird somit aus seinem akademischen Elfenbeinturm herausgelockt, um mitunter unvermutet ins politische Kampfgetümmel zu geraten oder sich — bei zunehmendem Umfang der für seine Tätigkeit erforderlichen Mittel — in eine administrative Maschinerie verstrickt zu sehen oder gar auf dem Marktplatz zu landen.

Ich habe bereits festgestellt, daß es nicht die Aufgabe des pädagogischen Forschers ist, dem Politiker gegenüber als Vermittler einer höheren Weisheit aufzutreten. Ebenso wenig darf man sich einbilden, daß Bildungsreformen und pädagogische Innovationen gänzlich oder hauptsächlich das Ergebnis von Forschung und gelehrtem Studium seien. Wer dies glaubt, unterschätzt völlig die Wirksamkeit der sozialen Kräfte im allgemeinen und die Rolle einer akkumulierten Lehrerfahrung insbesondere. Dies tut der Rolle der pädagogischen Forschung jedoch keinen Abbruch, trägt diese doch wesentlich dazu bei, grundsätzlichen und langfristigen Bildungsreformen eine rationale Untermauerung zu geben.

Seit jeher pflegt man zwischen sogenannter „reiner“ und „angewandter“ Forschung zu unterscheiden. Irgendjemand hat diese „reine“ oder Grundlagenforschung als jene Forschung definiert, deren Ergebnisse vor allem für die Fachkollegen von Interesse seien, während die „angewandte“ Forschung auf die Bedürfnisse der Auftraggeber sowie der Allgemeinheit abgestellt sei. Als Unterscheidungskriterium dient somit das jeweilige Publikum oder — mit anderen Worten — der jeweilige Abnehmer. Meiner Meinung nach wäre es vom Standpunkt des Forschers aus zweckdienlicher, als Unterscheidungskriterium die jeweiligen Bedingungen heranzuziehen, unter denen die Forschung betrieben wird. Deshalb würde ich lieber eine Distinktion vorziehen, die — wie ich glaube — seinerzeit von LEE CRONBACH lanciert wurde, nämlich die zwischen „decision oriented“ und „conclusion oriented“ Forschung, auf deutsch etwa „handlungsbezogene“ beziehungsweise „schlußsatzbezogene“ oder „-orientierte“ Forschung.

Die „handlungsbezogene“ Forschung besteht in Auftragsforschung zwecks Erhalts spezifischer Information, zum Beispiel über Lehrmittel, Unterrichtsmethoden oder Differenzierungsmethoden, und wird vom Abnehmer angeregt. Die

„schlußsatzorientierte“ Forschung hingegen wird im allgemeinen vom Forscher selbst initiiert. Für den Bildungspolitiker stellen die Forschungsergebnisse ein Mittel zum Zweck dar. Sie sind richtungsweisend für seine Beschlüsse und Handlungen, während sie für den Forscher selbst nicht selten den Anlaß zu einer Neuformulierung des betreffenden Problems und zur Eingliederung desselben in einen neuen theoretischen Zusammenhang.

Selbstverständlich kann auch „schlußsatzorientierte“ Forschung als Auftragsforschung erfolgen, vorausgesetzt, daß keine Termine gesetzt und keine spezifischen Antworten und Lösungen gefordert werden. „Schlußsatzorientierte“ Forschung auf Bestellung käme etwa dem Schreiben einer Symphonie auf Bestellung gleich.

Die „schlußsatzorientierte“ Forschung ist im allgemeinen nur für die betreffende Disziplin als „reine“ Disziplin direkt relevant, während die „handlungsorientierte“ Forschung in der Regel nur für ein bestimmtes Problem in einer bestimmten Situation und zu einem bestimmten Zeitpunkt relevant ist und daher eher ephemeren Charakter besitzt. „Schlußsatzorientierte“ Forschung zielt im allgemeinen nicht auf endgültige oder anwendbare Ergebnisse ab, ihre Bedeutung liegt in den überraschend anfallenden Ergebnissen und neuen Ideen, durch welche das geistige Grundkapital der betreffenden Disziplin bereichert wird.

Dies ist keineswegs ein Versuch meinerseits, die beiden Forschungstypen scharf voneinander abzugrenzen oder sie gar gegeneinander auszuspielen. Ein Beispiel: Während des Krieges landete ich zufälligerweise als Psychologe bei der schwedischen Wehrmacht, wo ich den Auftrag erhielt, ein System psychologischer Eignungstests zu entwickeln, eine Aufgabe, die im Bereich der angewandten Wissenschaft lag. Einige der etablierten Forscher ließen es auch nicht an Kritik fehlen, als wir uns unverzüglich an die Arbeit machten, meinte doch ein Psychologieprofessor sogar, daß einem derartigen Unterfangen mindestens fünf Jahre intensiver Forschung vorausgehen müßten. Nichtsdestoweniger entsproß diesem Versuch im angewandten Bereich eine umfassende „schlußsatzorientierte“ Forschung, weil die Beschäftigung mit sogenannten praktischen Fragen ganz einfach neue Seiten im theoretischen Bereich erschloß und uns Gelegenheit zu einer Überprüfung der Theorie an Hand des von uns gesammelten empirischen Materials gab. So konnten beispielsweise die von uns erhobenen Daten als Grundlage bei der Erforschung der Begabungsreserve dienen und den Ausgangspunkt einer originellen Weiterentwicklung der diesbezüglichen Forschungstheorie durch GÖSTA EKMAN und andere bilden. Mit anderen Worten: Bei hinreichendem Spielraum in bezug auf Zeit, Geld und wissenschaftliche Phantasie kann die „handlungsorientierte“ Forschung durchaus einen guten Nährboden für die „schlußsatzorientierte“ Forschung darstellen.

Bei dem Versuch, den geeigneten institutionellen Rahmen der Bildungsforschung zu umreißen, ist in Betracht zu ziehen, daß es sich bei dieser Forschung den Zielen nach um drei verschiedene Typen handelt. Der institutionelle Rahmen muß je nach Forschungstyp verschieden sein.

1. Die „schlußsatzorientierte“ Forschung liegt am besten bei den Universitäten oder anderen selbständigen Forschungsinstituten, die eine gute Forscherausbildung

gewährleisten können, liegt doch gerade darin die genuine und einzigartige Aufgabe eben dieser Institutionen. Den betreffenden Forschern müssen jedoch hinreichende Mittel sowie genug Zeit zur Entwicklung von Methoden und begrifflichen Modellen gewährt werden, ohne die die weitere Forschung, nicht zuletzt auch im „handlungsorientierten“ Bereich, nicht produktiv sein kann. Um ein Beispiel aus der Pädagogik zu nennen: Die Entwicklung von Unterrichtssystemen oder Lehrmittelpakete und die Beschäftigung mit Lehrmethoden kann kaum als die hauptsächliche Aufgabe der genannten Institutionen angesehen werden. Vielmehr sollten sie sich einer eher „verantwortungsfreien“ Forschung widmen, ohne Rücksicht auf Termine oder eine unmittelbare Verwendbarkeit der Ergebnisse.

2. Größere Projekte, die eine grundlegende Änderung beispielsweise der Unterrichtspraxis bezwecken, werden, wie bereits betont, am besten außerhalb der reinen Forschungsinstitute betrieben; gegebenenfalls könnte jedoch eine gewisse Zusammenarbeit mit diesen in Frage kommen, zum Beispiel durch die Heranziehung von Fachleuten auf dem Gebiet der Methodik. Hierbei denke ich vor allem an die Entwicklung von Lehrmittelsystemen, die unbedingt die Zusammenarbeit von Unterrichtsmethodikern, -technologen etc. erfordert. In Schweden pflegen derartige Projekte den pädagogischen Instituten der Lehrerhochschulen anvertraut zu werden, deren Personal heutzutage zu einem großen Teil im Rahmen irgendwelcher Projekte angestellt ist. Dies hat unzweifelhaft gewisse Vorteile insofern, als hierdurch zusätzliche Möglichkeiten zur Ausbildung von Forschern geschaffen werden und auch die „schlußsatzorientierte“ Forschung um wertvolle methodische Erkenntnisse bereichert wird. Aber auch die Nachteile sind ziemlich offenbar, wird doch ein beträchtlicher Teil des ökonomischen und administrativen Apparates durch reine Entwicklungsarbeit gebunden, die entweder wenig oder gar nichts mit „schlußsatzorientierter“ Forschung zu tun hat. Deshalb kann man sich fragen, ob es nicht am günstigsten wäre, eine zentrale Institution zu schaffen, die sich solcher Entwicklungsprojekte annehmen könnte.

Mit Rücksicht darauf, daß die Forschungsergebnisse am besten von Institutionen ausgewertet werden, die den geldgebenden Behörden gegenüber selbständig sind, mag es von Vorteil sein, mit der Durchführung solcher Projekte beispielsweise die Lehrerhochschulen zu betrauen, was jedoch völlig illusorisch wird, sobald diese finanziell mehr und mehr von den zentralen Behörden abhängig werden.

3. Ein beträchtlicher Teil des sogenannten Social bookkeeping — der Ausdruck stammt von LAZARSELD und SIEBER — ist auch für die laufende Planungsarbeit des Unterrichtsministeriums sowie anderer für das Schulwesen zuständigen Ämter vonnöten. Aber außer den rein quantitativen Daten über Schüler, Lehrer, Schulen etc., wie sie vom Statistischen Zentralamt erhoben werden, sind für die Planung auch qualitative Informationen erforderlich, weshalb mittels fortlaufender Survey-Untersuchungen eine ständige Qualitätskontrolle des Bildungswesens zu erfolgen hat. Hierzu bedarf es jedoch derartiger finanzieller und administrativer Mittel, daß mit der Durchführung dieser Untersuchungen am besten die betreffenden Stellen selbst betraut werden.

Mit diesen Ausführungen hoffe ich gezeigt zu haben, daß der Forscher, wenn er seine Aufgabe in der Gesellschaft gut erfüllen will, in seinen Beziehungen zur Gesellschaft im allgemeinen und dem Politiker im besonderen ein gewisses Gleichgewicht bewahren muß. Ob er die ihm zukommende Rolle spielen kann, hängt letztenendes nicht so sehr davon ab, ob er seinen Elfenbeinturm verläßt und sich gesellschaftsnahe gibt, sondern vielmehr davon, ob es ihm gelingt, seine wissenschaftliche Integrität zu wahren. Denn auf die Dauer hat die Gesellschaft von seiner Tätigkeit unzweifelhaft größeren Nutzen, wenn er, um mit CRONBACH zu sprechen, „values the process of inquiry as much as he values its fruits“, indem er neue Perspektiven eröffnet und die Unfruchtbarkeit der alten aufzeigt.

Bericht über eine Zwischendiskussion

Nach Abschluß des Vortrags von Herrn HUSÉN konstituierten sich die Arbeitsgruppen. Die Leiter der Gruppen erläuterten der Versammlung zunächst ihre jeweiligen Vorhaben und Programme und standen dem Plenum für Rückfragen zur Verfügung. Da bis zur Verteilung der Arbeitsgruppen auf die vorgesehenen Räume noch ein zeitlicher Spielraum zur Verfügung stand, wurde aus dem Plenum der Wunsch zu einer kurzen Diskussion mit den Referenten ROTH und HUSÉN angemeldet. Eine improvisierte, etwa einstündige Aussprache gab zunächst Gelegenheit zu Verständnis- und Informationsfragen:

So wurde ROTH gefragt, ob er den Prozeß eines wechselseitigen Lernens voneinander, den er zwischen den Schulen der „Neopositivisten“ und der „Kritischen Theorie“ behauptet habe, als einen gleichsam spiegelbildlich symmetrischen Vorgang deute, oder ob da nicht doch erhebliche Unterschiede in der Reichweite und der wechselseitigen Umfassungskapazität der Theorien zu beobachten seien. Ferner wurde festgestellt, daß bei einer Umkehrung des Wirkungsverhältnisses zwischen Erkenntnis und Interesse, wie ROTH sie gegenüber HABERMAS betont habe, offensichtlich eine Verschiebung des Begriffsinhaltes von „Interesse“ unterlaufe.

Hauptgegenstand der Diskussion war jedoch die Differenz zwischen ROTH und HUSÉN in der Beurteilung der Kompetenz des Wissenschaftlers für Wertentscheidungen: ROTH bezeichnete auf der Grundlage der Erfahrungen mit dem Werturteilsstreit in der deutschen Diskussion seit MAX WEBER die Wertfreiheit als Illusion und die Enthaltensamkeit des an praktischen und moralischen Fragen arbeitenden Erziehungswissenschaftlers als unmöglich und nicht zu verantworten. Der Forscher sei geradezu verpflichtet, in der bildungspolitischen Auseinandersetzung auch Wertentscheidungen zu wagen. Man erwarte sie von ihm. HUSÉN wies dagegen jede Verwischung der für ihn klaren Grenze zurück, die zwischen dem Studium und der Analyse von Bedingungen und Konsequenzen bildungspolitischer Wertentscheidungen einerseits und diesen selbst auf der andern Seite bestehe. Ob bestimmte Wertungen als solche gut oder schlecht, richtig oder falsch seien, sei kein Forschungsproblem. Wohl könne man durch Wissenschaft klären, auf welchen Voraussetzungen, inmitten welchen Bedingungsgeflechts Wertentscheidungen stünden und welchen Preis man gegebenenfalls für ihre Durchsetzung zu zahlen habe. Aber die Wertsetzung als solche bleibe eine gesellschaftliche Willensentscheidung, bei der man die Rolle der Wissenschaft nicht überschätzen, die der mitwirkenden Kräfte und Aktivitäten im sozialen und politischen Raum nicht unterschätzen solle. ROTH entgegnete, daß er große Hochachtung vor der Geradlinigkeit und Konsequenz einer solchen Einstellung habe, sie aber praktisch wegen der nicht durchzuhaltenden Abgrenzung zwischen wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Werten nicht teilen könne. Möglicherweise sei eine solche Posi-

tion, wie Husén sie vertrete, in einer anderen politischen, sozialen und kulturell-historischen Umgebung, als wir sie im Deutschland der letzten Jahrzehnte kennen, völlig berechtigt und auch durchzuhalten. In einem Lande, wo der politische, ethische und pädagogische Konsens weitergehe als bei uns und offenbar gar nicht so sehr zum Problem werde, weil er sich von selbst verstehe und von niemandem ernstlich angefochten werde, könne sich ein Forscher wohl auch guten Gewissens auf seine Fakten- und Bedingungsanalyse zurückziehen. Möglicherweise sei dies in Schweden eher so als in Deutschland. Wir befänden uns jedenfalls in einer Lage, in der man überall — vom Bildungsrat und den Parlamenten und Ministerien der Länder bis in die Gemeinden — vom Erziehungswissenschaftler erwarten müsse, daß er als solcher in die bildungspolitischen Willensbildungsprozesse mitentscheidend eintrete.

Der hier angesprochene Gegensatz, aus den gedruckten Texten der beiden Referate ohnehin ersichtlich und belegbar, konnte in der improvisierten Fragestunde und in der Diskussion, die im wesentlichen zwischen den beiden Referenten geführt wurde, nicht aufgelöst werden. Er wurde dem Auditorium mit Nachdruck verdeutlicht und wirkte als eine der Leitfragen des Kongresses über die Gruppenarbeit hinaus weiter bis in die Schlußdiskussion.

HANS SCHEUERL

Arbeitsgruppe 1: Primarstufe (Vorschule, Grundschule und Förderstufe)

Zur Genese, Durchführung und Kontrolle der Entscheidungsprozesse
bei der Curriculum-Entwicklung

Leitung: ILSE LICHTENSTEIN-ROTHER

Ankündigung

Lehrplanentwicklungen stehen zur Zeit im Zentrum der Grundschulreform. Dabei ist zwar die Mitarbeit von Didaktikern selbstverständlich geworden, aber die übergreifenden curricularen Probleme erfordern heute das Ausnutzen aller Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft, um die Innovationsstrategien und Evaluationsprozesse zu instrumentieren. Die Leistungen der Erziehungswissenschaft für die Curriculum-Entwicklung wie für deren Beurteilung und Kontrolle sollen in den Referaten unter verschiedenen Aspekten dargestellt und diskutiert werden. Am Anfang steht eine Orientierung über die Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung im Zusammenhang mit der Primarstufenreform anderer Länder in vergleichender Betrachtung (WOLFGANG MITTER). Die Konkretisierung des Beitrags der Erziehungswissenschaft zur Curriculum-Entwicklung leistet G. G. HILLER am Beispiel „Symbolische Formen in der Grundschule“. Vielfach handelt es sich bei den Referaten um Forschungsberichte: Herr H.-D. HALLER, Mitglied der Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung an der Universität Konstanz, berichtet über eine Untersuchung der Lehrplan- und Richtlinienkommissionen in der BRD, deren Zusammensetzung, Arbeitsweise und Entscheidungsprozesse¹⁾. Das Referat von Herrn HÜBNER und Herrn SCHULZ stellt die Entwicklung eines Curriculums dar, deren Ziel es ist, mit begrenzten Mitteln die Lehrplankonstruktion für das 5. und 6. Schuljahr so weit zu treiben, daß ein differenzierter Unterricht möglich wird, der zusätzliche Chancen für alle Schüler eröffnet, am Ende dieser Stufe noch die uneingeschränkte Wahl zwischen allen Schulabschlüssen zu haben. Dabei wird die Kontrolle der Curriculum-Entwicklung nicht auf die Leistungsmessung (bezogen auf curriculare Ziele) beschränkt, sondern auch die Setzung der Ziele und die Strategien der Verwirklichung sollen einem Kontrollverfahren (Normenkritik) unterworfen werden. Der Vorgang der Einführung des Curriculums in die Schulpraxis wird prüfend verfolgt (Implementationskontrolle); die Messung des Erfolges (Effektivitätsprüfung) wird damit gegen Mißbrauch als Stabilisierung unbefragter Systeme gesichert²⁾. Das Referat von Frau RURIK schließlich wendet sich unter dem Gesichtspunkt stärkerer Demokratisierung unseres Bildungssystems den Möglichkeiten einer permanenten Entwicklungsbeeinflussung im Vorschulalter zu. Die Maßnahmen zur individuellen Förderung von Vorschulkindern beziehen sich auf die Erarbeitung von Instrumentarien für das gesamte Feld, in dem sich Lernprozesse vollziehen. Es kommt im Vorschulcurriculum auf einen Ausgleich der Effekte sozio-kultureller Deprivation und auf optimale Förderung eines jeden Kindes an. Die hierfür zu gründenden und zu entwickelnden Institutionen, die Erhöhung ihrer Chancen als Träger vorschulischer Erziehung bedürfen der Erzie-

hungswissenschaft nicht nur bei der Erarbeitung ihrer Instrumentarien, sondern auch bei der Überprüfung von deren Wirkweise im Felde vorschulischer Entwicklung.

Anmerkungen

- 1 Das ursprünglich angekündigte Referat von KARL-HEINZ FLECHSIG (Konstanz) „Zur Formalstruktur didaktischer Entscheidungsprozesse“ mußte wegen Verhinderung des Referenten ausfallen.
- 2 Die Referenten PETER HÜBNER und WOLFGANG SCHULZ haben in der Arbeitsgruppe zwar über ihr Projekt aus dem Pädagogischen Zentrum Berlin berichtet, bitten aber um Verständnis dafür, daß sie im Rahmen dieses Kongreßberichtes keine schriftliche Fassung vorlegen (siehe auch Anmerkung 2 zum Kongreßprogramm, S. 14).

Tendenzen der Primarstufen-Reform in den USA, England und der UdSSR

mit besonderer Berücksichtigung der Entscheidungsprozesse
bei der Curriculum-Entwicklung

Allgemeine Bemerkungen

Als der *Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen* im Jahre 1959 formulierte, daß „die Grundschule eine pädagogische Haltung und unterrichtliche Verfahren gewonnen“ hätte, „die . . . keiner grundsätzlichen Wandlung mehr bedürfen“¹⁾, befand er sich insofern in guter Gesellschaft, als er damit eine Auffassung kundtat, welcher damals Bildungspolitiker, Schulpraktiker und Erziehungswissenschaftler auch in anderen Industriestaaten huldigten. Die Reform der Primarstufe ist allenthalben erst in jüngster Zeit in die Tagesordnung theoretischer Auseinandersetzungen und praktischer Reformbestrebungen aufgenommen worden, wobei ihre Behandlung in den zurückliegenden Jahren freilich *unterschiedliche Ergebnisse* gezeitigt hat. Die skizzenhafte Beschäftigung mit der Entwicklung in den *drei* Ländern, die unter diesem Aspekt besonderes Interesse verdienen, soll diese Feststellung erhellen.

Die Impulse zur Einbeziehung der Primarstufe in allgemeine Innovationsbewegungen sind durch die Position bedingt, welche diese Stufe *zwischen Vorschul- und Sekundarstufe* einnimmt. Einmal führten Erfahrungen mit Projekten in der Sekundarstufe zu der Einsicht, daß Reformversuche „ohne Basis“ unvollständig und unwirksam bleiben müßten. Wir können hier von einem Impuls sprechen, der „*von oben nach unten*“ wirkte, das heißt von den Anforderungen, die Hoch- und Fachschulen an ihren potentiellen Nachwuchs stellen, über die unmittelbar darauf erfolgten Reaktionen in Gestalt von Struktur- und Curriculum-Reformen in der Sekundarstufe zur Entdeckung der Primarstufe *als „Grundstufe“* des Unterrichts- und Erziehungsprozesses.

Daß diese Einsicht relativ schnell die Entwicklung von Konzeptionen und Plänen sowie auch die Einleitung praktischer Maßnahmen nach sich zog, ist wohl damit zu erklären, daß dieser „Impuls von oben“ auf die *Erkenntnisse* stieß, welche die *herkömmlichen Vorstellungen über die frühe Kindheit* und insbesondere die Jahre vor dem gesetzlich fixierten Schuleintritt („Vorschulalter“) *in Frage gestellt* haben. Repräsentatives Beispiel für diese Lage ist in den USA der bekannte Befund BENJAMIN BLOOMS, wonach sich etwa 50 Prozent der Intelligenz-Entwicklung, bezogen auf den Stand des Siebzehnjährigen, in den ersten vier und weitere 30 Prozent bis zur Vollendung des achten Lebensjahres vollziehen²⁾. Auf solchen und analogen *entwicklungs- und lernpsychologischen Befunden* fußen *didaktische Hypothesen*, von denen die des Psychologen und Erziehungswissenschaftlers JEROME S. BRUNER mittlerweile fast zum geflügelten Satz geworden ist, daß nämlich „jeder

Gegenstand jedes Kind in jedem Entwicklungsland in sachlogisch ehrlicher Form wirksam gelehrt werden kann“³⁾). In der *Sowjetunion* ist die Entwicklung in ähnlicher Form verlaufen, wovon folgende Äußerung beispielhaft zeugt, die dem repräsentativen Band zu Entwicklung des Schulwesens zwischen 1917 und 1967 zu entnehmen ist: In dem Kapitel über Vorschulerziehung ist dort unter Hinweis auf sowjetische Psychologen (P. J. GAL'PERIN u. a.) zu lesen, „daß sich bei rationeller Organisation des pädagogischen Prozesses und bei verschiedenartiger Ausnutzung von Anschauungsmodellen bei den Vorschülern so schwierige Operationen (Klassifizierungen, Reihungen, Feststellungen einfacher funktioneller Abhängigkeiten) ausbilden, welche sich nach Auffassung der bedeutendsten westeuropäischen Autoritäten (J. PIAGET) erst im Jugendalter entwickeln können“⁴⁾). Diese Formulierung ist insofern aufschlußreich, als ja die moderne Vor- und Grundschuldidaktik JEAN PIAGET und seiner Genfer Schule entscheidende Anregungen verdankt, die hier als überholt angesehen werden.

Diese einleitenden Bemerkungen sollen, von den ihnen eigenen Inhalten abgesehen, die Aufmerksamkeit darauf lenken, daß das Thema „Primarstufenreform“, so weit die *Theorie* damit konfrontiert ist, Gegenstand weitgespannter *interdisziplinärer* Untersuchungen ist. Neben den soeben angesprochenen *psychologischen* und *fachwissenschaftlichen* Impulsen müssen die Anstöße *sozialpsychologischer* und *soziologischer Art* artikuliert werden; sie sind vor allem für Forschungen im Bereiche der kompensatorischen Erziehung wesentlich. Für die sowjetische Variante des Themas ist die Verknüpfung didaktischer, psychologischer und *physiologischer* Forschungen und Experimente kennzeichnend. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft als „Querschnitts- oder Integrationswissenschaft“⁵⁾ ist an die Konfrontation mit interdisziplinär zu gewinnenden Fragestellungen ohnehin gewöhnt, so daß sich ihr hier ein besonders reizvolles Thema darbietet, das zudem in wachsendem Maße bildungspolitische Bedeutung gewinnt.

Aus der Komplexheit des Themas ergibt sich eine Vielzahl von *tertia comparationis*, von denen hier, um der Konzentration willen, eines herausgegriffen wird: „Der Beitrag der Curriculum-Entwicklung zur Konzipierung der Primarstufe als integrativer Bestandteil eines Gesamtschulsystems“.

Zu dieser Konzentration regt neben der Thematik dieses Kongresses die Auswahl der *Vergleichsobjekte* an. In den *Vereinigten Staaten* hat die Curriculum-Entwicklung am frühesten begonnen; im Gefolge der in den fünfziger Jahren eingeleiteten Arbeiten im Felde der Sekundarstufe stieß man bereits zu Beginn der sechziger Jahre auf das erwähnte Abhängigkeitsverhältnis. Inzwischen präsentieren insbesondere die Kataloge des US Office of Education und der Fachverbände ein buntes Curricula-Mosaik, welches einerseits der dezentralisierten Struktur des Schulsystems entspricht, andererseits aber auch die durch die allgemeine Mobilität verursachten konvergierenden Tendenzen widerspiegelt, welche Kritiker im Lande selbst als Symptome einer Angleichung auf „kaltem Wege“ deuten. In *England* hat die 1963 vom damaligen Erziehungsministerium, dem heutigen Department of Education and Science, berufene Kommission unter dem Vorsitz der Lady Plowden mit ihrem 1967 vorgelegten Bericht „*Children and their Primary Schools*“ das

Interesse der Öffentlichkeit auf die Primarstufe gelenkt, wobei sie vorliegende erziehungswissenschaftliche und psychologische Befunde auswerten konnte. Der Plowden Report hat sich seither als Initiator einer Entwicklung erwiesen, die sich in der Erarbeitung und Erprobung mehrerer Primarstufen-Curricula ausdrückt. Die Sowjetunion schließlich erscheint in diesem Vergleich als das Land, in dem die Reform der Primarstufe am zielgerichtetsten und wohl auch am effektivsten in Gang gesetzt worden ist. Als 1964 auf Anweisung des ZK der KPdSU und des Ministerrats der UdSSR von der AN SSSR ⁶⁾ und der APN RSFSR (seit August 1966: APN SSSR) ⁷⁾ eine zentrale Kommission und 15 Fachkommissionen gebildet wurden, die die Bildungsinhalte in der allgemeinbildenden Zehnjahresschule neu bestimmen sollten, wurde die Grundschule („Anfangsschule“) in den Auftrag einbezogen. Das bisherige Ergebnis der Kommissionsarbeiten stellt die Ausarbeitung eines von vier auf drei Jahrgänge verkürzten Grundschullehrplans dar, der im Schuljahr 1969/70 für die ganze RSFSR als verbindlich in Kraft gesetzt worden ist; in den übrigen Unionsrepubliken ist das Versuchsstadium noch nicht abgeschlossen.

Bereits der skizzierende Vergleich zeigt gemeinsame Tendenzen in der Primarstufe der Vergleichsländer auf, läßt zugleich aber auch Unterschiede zutage treten, die in unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Strategien begründet sind und auf verschieden strukturierte bildungspolitische Entscheidungsprozesse hinweisen. Da die Initiierung und der Verlauf von Curriculum- bzw. Lehrplanentwicklungen von diesen Besonderheiten nationaler Bildungspolitik stark geprägt werden, sei im folgenden Exkurs die Frage der Entscheidungsprozesse im Zustandekommen von Schulreformen umrissen, wobei die historischen und ideologischen Wurzeln dieser Besonderheiten freilich ausgeklammert bleiben müssen.

Entscheidungsprozesse als Grundlagen von Primarstufenreformen

Wenn man die drei Länder miteinander vergleicht, so kann man die *offene, dezentralisierte Struktur in den USA*, der *geschlossenen, zentralisierten in der Sowjetunion* gegenüberstellen. *England* steht dazwischen, wenngleich die *Affinität zum amerikanischen Modell* sichtlich dominiert.

In den *USA* kommt die Initiative größtenteils *aus dem Raum der Universitäten*, in denen sich Gremien mit dem Ziel bilden, Curricula zu erarbeiten, deren Inhalte aus korrespondierenden Wissenschaftsdisziplinen, wie die Hochschule sie lehrt und versteht, oder auch aus interdisziplinären Konzeptionen abgeleitet sind. Solche Gremien erproben in Zusammenarbeit mit Schulen, die sich als Versuchsschulen vertraglich zur Verfügung stellen, das jeweilige Curriculum und bieten es nach Fertigstellung den Schulsystemen an. Die *Schulen* sind in der Regel also nur reaktive Partner, doch gibt es Ausnahmen, wie beispielsweise das Educational Research Council of Greater Cleveland, das von 27 öffentlichen und privaten Schulsystemen gebildet wurde und bisher mit einem Mathematik- und einem Social Studies-Curriculum (einschließlich der Primarstufe) hervorgetreten ist. Initiativen gehen schließ-

lich von *Erziehungsbehörden einzelner Bundesstaaten* aus; dies gilt insbesondere für Elementarschulprogramme (für K-6, manchmal K-8)⁸⁾.

Die Bundeserziehungsbehörde, das bereits erwähnte *US Office of Education*, hat sich demgegenüber bisher mit eigenen Projekten zurückgehalten; wichtig ist auch die Tatsache, daß die von ihm *direkt* betreuten beiden Großprojekte in Englisch und Social Studies nicht „nationale Curricula“ intendieren, sondern nur die Konkurrenz auf dem Curriculum-Markt beleben. Eine weit effektivere Funktion freilich nimmt das US-Office als Geldgeber wahr, indem es die für Projekte vorgesehenen Mittel aus dem durch den National Defense Education Act bereitgestellten Fonds verteilt. Die Begutachtung von förderungswürdigen Projekten erfolgt größtenteils durch vertraglich verpflichtete Wissenschaftler.

In dem *Entscheidungsprozeß* kommt hier somit den Wissenschaftlern sowohl als Initiatoren als auch Begutachtern eine wichtige Rolle zu. Die nationalen (Bundes-) und weitgehend auch die einzelstaatlichen bildungspolitischen Instanzen üben dagegen hauptsächlich nur einen indirekten, allerdings nicht unwirksamen Einfluß auf die Curriculum-Entwicklung aus. Die *Schulen* sind einmal Versuchsstätten⁹⁾, zum anderen ‚Abnehmer‘ des ‚Marktes‘, wobei die Curriculum-Hersteller allerdings auf Anregungen und kritische Vorschläge Wert legen. Die *Entscheidung* über die *Einführung* der Curricula liegt in der Regel bei den lokalen Schulaufsichtsgremien, den größtenteils gewählten *School Boards*, die sich auf den Sachverstand ihrer Apparate (Schulverwaltung) stützen. Die *Superintendents* und *Principals* haben daher in *diesem Prozeß* die Position von Schlüsselfiguren. Zur *Verbreitung* der fertigen Programme über den Entstehungsbezirk hinaus sorgen, neben der Werbung der Verkaufsorganisationen, vielfach die überregionalen Kongresse, auf denen Wissenschaftler, Schulverwaltungsleute und Lehrer zusammenkommen, sich über neue Programme informieren, Erfahrungen austauschen und somit die Kontrolle stimulieren.

Die *Entscheidungsprozesse in der Sowjetunion* sind wesentlich durchschaubarer, zumindest im Hinblick auf den *äußeren Ablauf*. Der Rahmen von Entwicklungen wird von den obersten Partei- und Staatsorganen abgesteckt. Den „*Gemeinsamen Verordnungen*“ des ZK der KPdSU und des Ministerrats der UdSSR kommt hierbei die zentrale Bedeutung zu. In der AN SSSR und der seit 1966 ebenfalls die ganze Sowjetunion betreuenden APN SSSR stehen diesen politischen Gremien Forschungsinstitutionen zur Verfügung, die sich der finanziellen und administrativen Unterstützung des Allunions-Ministeriums für Hochschulbildung und mittlere Fachbildung erfreuen (in den Unionsrepubliken ist das System analog organisiert). Die Lehrplan-Entwicklung wird, wie schon erwähnt, von den Akademien direkt vorgenommen. Der APN SSSR sind zur Erprobung der Lehrpläne (und Lehrbücher) sowie zur experimentellen Arbeit überhaupt Versuchsschulen angeschlossen; außerdem kann sie auch mit anderen Schulen im Einverständnis mit dem Ministerium für Volksbildung Abmachungen auf Zeit treffen. So ist es zu erklären, daß beispielsweise das groß angelegte Projekt zur Reform der Grundschule, das vom „Laboratorium für Erziehung und Entwicklung“ (im Rahmen des Instituts für Geschichte und Theorie der Pädagogik) unter der Leitung des Psychologen L. V.

ZANKOV durchgeführt worden ist, 1957 mit einer Schulklasse begann und bis 1964/65 auf 1024 direkt und weitere 100 mittelbar beteiligte Schulklassen erweitert werden konnte⁹⁾). Dieses Großprojekt hat die in *diesem* Schuljahr vorgenommene Grundschulreform in erheblichem Maße mit vorbereitet. *Die Entscheidung* nicht nur über die verbindliche Einführung neuer Lehrpläne, sondern auch über die Teilnahme von Schulen an Versuchen fallen im sowjetischen System die *zuständigen Ministerien*, in der Regel die Ministerien für Volksbildung der einzelnen Unionsrepubliken; das 1966 gebildete Allunion-Ministerium für Volksbildung hat hierbei koordinierende und kontrollierende Funktionen. Innerhalb des von den obersten bildungspolitischen Gremien gesteckten Rahmens haben *Wissenschaftler* entscheidenden Anteil am Zustandekommen von Innovationen, wobei hinzuzufügen ist, daß allein dadurch, daß auch in den Parteigremien und Ministerien Apparate bestehen, die wissenschaftliche Beratung vornehmen und denen häufig wirkliche oder korrespondierende Mitglieder der Akademien angehören, der Einfluß der Wissenschaftler auch auf die Leitlinien der Bildungspolitik seit der CHRUSCEVSCHEN Schulreform des Jahres 1958 deutlich spürbar ist. Führende Bildungspolitiker (Minister, Abteilungsleiter in Ministerien) sind teilweise bekannte Wissenschaftler. Mit der gegebenen Einschränkung der ‚Durchschaubarkeit‘ der Entscheidungsprozesse auf den ‚äußeren Ablauf‘ sollte freilich ausgedrückt werden, daß sowohl bei der Konzipierung der Leitlinien als auch bei der Entscheidung in deren Rahmen Kompetenzkonflikte auftreten, durch die im konkreten Falle das Zustandekommen von Entscheidungen doch komplizierter ist, als dies eine grobe, den ‚äußeren Ablauf‘ artikulierende Skizze erkennen lassen kann.

England (mit Wales, nicht Schottland) steht insofern den USA nahe, als die Entscheidung über die Einführung neuer Curricula von den *Local Educational Authorities* getroffen wird, die im Vergleich zu den School Boards in den USA allerdings mit höheren Verwaltungseinheiten (den counties) kongruieren. Wenn man berücksichtigt, daß im Rahmen dieses Entscheidungsraumes die *einzelne Schule*, repräsentiert durch den Headmaster, sich noch stärker als die amerikanische Schule Gehör verschaffen kann, ist England in *dieser* Hinsicht sogar noch stärker dezentralisiert. Den Veröffentlichungen des *Schools Council for the Curriculum and Examinations*, eines von Verbänden und Institutionen beschickten Gremiums, das im Jahre 1964 als beratende Instanz des Erziehungsministers (heute Department of Education and Science) gegründet wurde, kommt nur empfehlendes Gewicht zu, doch — hier liegt das entscheidende Spezifikum — tendieren seine Arbeiten, wie die Politik des Ministeriums im allgemeinen, auf Maßnahmen hin, die im *nationalen Rahmen* (England und Wales) verwirklicht werden sollen. Unter diesem Aspekt bietet zwar das englische Erziehungswesen dank der unterschiedlichen politischen Mehrheitsverhältnisse in den einzelnen Local Educational Authorities und auch wegen deren unterschiedlicher Finanzkraft ein buntes Bild, doch lassen sich die *allgemeinen Tendenzen*, im Vergleich zu den USA, doch leichter erkennen, abschätzen und definieren. Schließlich ist zu vermerken, daß stärker als gegenwärtig in den USA *private Stiftungen* an der Entwicklung von Curricula beteiligt sind, unter ihnen an der Spitze die *Nuffield Foundation*, welche für die Primarstufe vor allem auf dem naturwissenschaftlichen und fremdsprachlichen Sektor (Französisch)

tätig ist. In dieser Stiftung und auch in anderen Projekten (insbesondere den von der *National Foundation of Educational Research* betreuten) arbeiten *Wissenschaftler* in leitender Position, wobei die Einschränkung freilich nicht unangebracht ist, daß im Vergleich zu den USA die Schulverwaltungen der Local Educational Authorities und die Lehrerverbände stärkere Einwirkungsmöglichkeiten besitzen.

Curriculum- bzw. Lehrplan-Entwicklungen

Ohne hier die ganze Komplexheit der Begriffsproblematik aufzuschließen, sei an dieser Stelle betont, daß der Gebrauch der beiden Begriffe nicht nur dadurch motiviert ist, daß damit dem *Usus* in den betreffenden Systemen gefolgt wird. Das wesentliche *differenzierende* Kriterium ist durch Beantwortung der Frage gegeben, ob man „stabile“ *Lehrpläne* (zumindest für eine kurze Zeit) herstellen kann, weil die Ziele durch zentrale Institutionen *fixierbar* sind, oder ob man ein Programm grundsätzlich nur dynamisch konzipieren kann, sowohl bezüglich allgemeiner Lernziele (*aims*) als auch der konkreten Unterrichtsziele (*objectives*), was der Begriff *Curriculum* involviert. Die nicht interpretierte Übertragung des Begriffs *Curriculum* auf die Entwicklung in den sozialistischen Staaten kann unter diesem grundlegenden Aspekt sehr leicht Mißverständnisse verursachen.

Wenn der Beitrag der Curriculum-Entwicklung zur Konzipierung der Primarstufe als integrativer Bestandteil eines Gesamtschulsystems betrachtet werden soll, stellt sich vor der Untersuchung der einzelnen Kriterien die Frage nach dem Ausgangspunkt der Innovationen. Zunächst wären die *strukturellen* Unterschiede zu vermerken, welche den Vergleich komplizieren: In England umfaßt die Primarstufe sechs Jahre, wobei der erste Abschnitt, die Infant School, bereits Kinder vom 5. Lebensjahr (oder früher) erfaßt. Die amerikanische Elementarschule besuchen Kinder, wie schon erwähnt, vom 1. bis zum 6., in manchen Staaten bis zum 8. Schuljahr. Vielfach ist heute ein „kindergarten grade“ vorgeschaltet, dessen Unterricht in viele Curricula eingearbeitet ist. Die sowjetische Grundschule hatte bisher vier Jahre, wobei der relativ späte Schuleintritt (vollendetes 7. Lebensjahr) zu berücksichtigen ist; seit Beginn des Schuljahres 1969/70 ist sie auf drei Jahre verkürzt, während man das vierte Schuljahr fortan zur Mittelstufe zählt.

Wichtiger noch als die mit der *Dauer* des Besuchs gegebenen terminologischen Probleme (Was ist „Primarstufe“?) ist die *Position der Primarstufe im herkömmlichen allgemeinbildenden Schulsystem*. In den USA und der UdSSR stellt diese Stufe traditionsgemäß einen Teil des Einheitsschulsystems dar, was u. a. zur Folge hat, daß der Übergang zur Sekundarstufe ohne Selektion vollzogen werden kann. In England dagegen erfolgt der traditionelle Übergang aus der Junior School zu einem der drei Typen des Tripartite System durch eine Ausleseprüfung, das sogen. *11+ examination*, das mittlerweile um so mehr zum Gegenstand der Kritik und Anlaß von Reformversuchen geworden ist, als auch die herkömmliche Comprehensive Secondary School in ihrer Stream-Struktur an der Organisation und dem Ausfall dieser Prüfung orientiert ist.

Schließlich ist in dieser Vorüberlegung zu bedenken, daß in den USA und England die Primarstufe gegenüber der Sekundarstufe eine *organisatorische und administrative Einheit* darstellt, während die sowjetische Grundschule in dieser Hinsicht *in die Mittelschule einbezogen* ist, soweit es sich nicht um eine der gewöhnlich wenig gegliederten Landschulen handelt, die das Sorgenkind in der gegenwärtigen Schulreform bilden. Auch in der administrativ integrierten Mittelschule ist allerdings die Grundschule von der Mittel- und Oberstufe allein dadurch abgehoben, daß in ihr Lehrer mit einer „niederer“ Form der Ausbildung (mit allen den daraus resultierenden Konsequenzen) unterrichten.

Diese Vorüberlegungen münden unmittelbar in die Erörterung der wichtigsten Probleme:

1. In allen drei Systemen sind in der Curriculum-Entwicklung Vorstellungen zu überwinden, welche *die Primarstufe als Stufe mit besonderen* Merkmalen didaktischer und methodischer Natur ausweisen. Der Einbau in die *Kontinuität* eines einheitlichen Unterrichts- und Erziehungsprozesses mit dem Ziel einer Verklammerung von Primarstufe (einschließlich Vorschule) und Sekundarstufe ist damit zu einem wesentlichen Desiderat geworden.

Die größten Schwierigkeiten stellen sich unter diesem Aspekt allen Anschein nach in *England*, wo es bisher keine fixierten nationalen oder regionalen Lehrpläne gegeben hat. Der „Syllabus“ ist allein Angelegenheit der einzelnen Schule, und in der Infant und Junior School ist dieser Grundsatz *de facto* noch stärker ausgeprägt als in den Secondary Schools (besonders den Grammar Schools), deren Inhalte durch die von außerschulischen Instanzen genormten Abschlußprüfungen (GCE) präformiert werden. Außerdem erwachsen aus der in den zwanziger und dreißiger Jahren begründeten „developmental tradition“, der Tradition einer kindgemäßen Wachstumsschule, Widerstände gegen eine Bindung an Curricula, von denen man eine Rückkehr zu überholten Leistungsvorstellungen befürchtet.

Für die *amerikanische* Elementary School gilt das soeben Gesagte heute schon in *abgeschwächter* Weise, weil die Curriculum-Entwicklung dort bereits ein gutes Stück vorangekommen ist. Curricula in Mathematik, Science, Social Studies, Englisch und Fremdsprachen haben einen breiten Eingang in Elementarschulklassen gefunden, wenngleich die allgemeine Praxis nicht an den freilich schon zahlreichen Schulen gemessen werden darf, welche, teilweise mit Hilfe struktureller Neuerungen wie des „team teaching“ oder des „nongraded grouping“, bereits seit mehreren Jahren mit neuen Programmen arbeiten.

Die herkömmliche *sowjetische* Grundschule ist im Gegensatz zu den englischen und amerikanischen Vergleichsobjekten dadurch belastet, daß sie ihre einstige Funktion in eine Epoche tradiert hat, in der sie sinnlos geworden ist. Diese Funktion hat darin bestanden, daß in der vierjährigen Grundschule die Kulturtechniken und eine elementare Sach- und Gesellschaftskunde den Kindern in *möglichst abgeschlossener* Form vermittelt wurde, weil man davon ausging, daß die Mehrzahl der Kinder mit dem Verlassen der Grundschule „in das Leben“ eintrat (Erst 1951 wurde die siebenjährige Schulpflicht eingeführt). So kommt es, daß die Lehrpläne mit Wis-

sensstoff überlastet sind, die deutlich ein — auch in der deutschen Volksschule bekanntes — Perfektionsstreben erkennen lassen, obwohl mittlerweile alle Schüler mindestens eine achtjährige Schulbildung durchlaufen und daher auch vom Ansatz einer allgemeinen Volksbildung her kein Grund mehr zur Aufrechterhaltung eines „abgerundeten“ Pensums besteht. In den neuen Lehrplänen wird dagegen der neuen Funktion der „Grundschule“ innerhalb der zehnjährigen Mittelschule ausdrücklich entsprochen.

2. Ein weiteres Problem ist durch die *Auseinandersetzung mit dem Phänomen „compartmentalization“* gegeben. Es geht hierbei um die Einsicht, daß sich Ziele und Inhalte von Fächern in der Primarstufe — noch weit weniger als in der Sekundarstufe — einfach aus den Strukturen korrespondierender Wissenschaftsdisziplinen herleiten lassen. Nun stellen zwar die amerikanischen und englischen Curricula in Science und Social Studies Ergebnisse interdisziplinärer Bemühungen dar, doch stehen *daneben* die Fächer Muttersprache, Fremdsprache, Mathematik sowie die künstlerischen Fächer als selbständige Disziplinen. Am ehesten droht der *amerikanischen* Elementarschule auf diese Weise eine Auffächerung, welche zur Vernachlässigung allgemeiner Lernziele führen kann, zumal die einzelnen Schulsysteme Curricula aus verschiedenen Quellen heranziehen können. In *England* steht die Entwicklung von Curricula für die Primarstufe erst am Anfang, doch lassen die von der Nuffield Foundation bearbeiteten Programme für Französisch und Naturwissenschaften analoge Tendenzen erkennen. Auch in der *Sowjetunion* ist diese Tendenz sichtbar, wenngleich *dort* der muttersprachliche Unterricht auch in den neuen Lehrplänen eine integrierende Funktion hat, indem er den heimat- und gesellschaftskundlichen Bereich einbezieht.

3. Als letztes Problem sei auf das *Spannungsverhältnis* verwiesen, welche in den Curricula bzw. Lehrplänen zwischen den Lernzielen der *Wissensvermittlung* und der *Ausbildung kognitiver Fähigkeiten* und *sozialer Haltungen* besteht. In allen drei Varianten spiegelt sich hierbei die Auseinandersetzung zwischen den Prinzipien „*child centered*“ und „*subject centered*“ wider. Die Abkehr von einer Überbetonung des materialen Aspekts fällt in diesem Vergleich den *sowjetischen* Lehrplanautoren schwer, während in den *Vereinigten Staaten* (und partiell in *England*) die Abkehr vom Prinzip eines kindorientierten Unterrichts mitunter in das Gegenteil auszuschlagen droht. Aus dieser Sicht ist für die Sowjetunion das bereits genannte Experiment von L. V. ZANKOV von so großer Bedeutung, weil in ihm die Ausbildung allgemeiner intellektueller Fähigkeiten bei allen Schulen die eindeutige Priorität vor der Vermittlung positiven Wissens hat ¹⁰⁾.

Das Thema kann nicht abgeschlossen werden, ohne daß wenigstens in wenigen Sätzen auf die Schwierigkeiten hingewiesen wird, welche die Gewinnung der *Lehrer* zur Mitarbeit an den neuen Curricula bzw. Lehrplänen verursacht. In allen drei Systemen stellt sich hierbei die zentrale Frage, wie man die Abkehr vom Allround-Unterricht bewirken kann, ohne einer einseitigen fachlichen Orientierung zu verfallen. Das in den USA entwickelte „team teaching“ verdient unter diesem Gesichtspunkt besondere Erwähnung. Für die Sowjetunion bildet die noch nicht

gelöste Frage der Überführung der Ausbildung von Grundschullehrern an die Hochschule eine zusätzliche Aufgabe, die wohl noch absehbare Zeit der Bewältigung harrt. England und die USA sind mit *diesem* Problem nicht belastet.

Resümee

Die Sowjetunion geht in der Primarstufenreform *insofern* voran, als die neuen Lehrpläne durch gesetzliche und administrative Schritte verwirklicht werden, welche für das ganze Land gelten. Unterschiede in der konkreten Situation ergeben sich freilich einmal aus dem Gefälle zwischen den zentralen Großstädten und der „Peripherie“ und zum anderen zwischen Stadt und Land im allgemeinen. Kennzeichen für die jüngste Entwicklung ist der Anteil der von wissenschaftlichen Instituten vorgenommenen Experimente am Zustandekommen von Entscheidungen.

In England und den USA sind die Reformbemühungen dort effektiv, wo die relativ autonomen regionalen und lokalen Organe Initiativen zu entfalten vermögen, die sich in besonderen Erfolgen kundtun. Die Gesamtentwicklung verläuft demgegenüber freilich prinzipiell ungleichmäßig, weil die zentralen Bildungsbehörden keine Befugnis zur Durchführung allgemeiner Reformen haben. Ihr wachsender indirekter Einfluß auf die Bildungspolitik sollte allerdings nicht unterschätzt werden.

Die Curriculum-Entwicklung stellt eines der zentralen Probleme dar, deren Bewältigung in der Primarstufenreform große Bedeutung hat. Auf die Erörterung anderer wesentlicher Probleme mußte in diesem Zusammenhang verzichtet werden. Dies betrifft die Einschulung, den Übergang zur Sekundarstufe, kompensatorische Erziehung und Begabtenförderung ebenso wie den Bereich der Strukturreformen. Es sei jedoch betont, daß durch die Artikulation der zwischen ihnen bestehenden Wechselbeziehungen das vorliegende Problem präzisiert werden könnte.

Anmerkungen

- 1 Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (14. Februar 1954).
- 2 BENJAMIN S. BLOOM: *Stability and Change in Human Characteristics*. New York 1964.
- 3 JEROME S. BRUNER: *The Process of Education*. New York 1960, S. 33.
- 4 Narodnoe obrazovanie v SSSR (Volksbildung in der UdSSR). Redaktion: M. A. PROKOF'EV, P. V. ZIMIN, M. N. KOLMAKOVA, M. N. KONDAKOV, N. P. KUZIN. Moskau 1967, S. 53.
- 5 OSKAR ANWEILER: Konzeptionen der Vergleichenden Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 13 (1967), S. 314.
- 6 AN SSSR: Akademie der Wissenschaften der UdSSR (Akademija nauk SSSR).
- 7 APN SSSR: Akademie der pädagogischen Wissenschaften (Akademija pedagogičeskich nauk SSSR).

- 8 K-6 (bzw. 8): von der „Kindergartenklasse“ (kindergarten grade) bis zur 6. (bzw. 8.) Klasse, d. h. Programme, die 7 (bzw. 9) Schuljahre umfassen.
- 9 BERNHARD SCHIFF: Didaktische Aspekte der Grundschulreform in der Sowjetunion. In: Bildungsreformen in Osteuropa, hrsg. von O. Anweiler. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1969, S. 78.
- 10 L. V. ZANKOV: Didaktika i žizn' (Didaktik und Leben). Moskau 1968.

Grundlegende Literatur

1. USA und England

HUHSE, K.: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. Ein Bericht über Wege der Curriculum. Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England. Berlin 1968. (Institut für Bildungsforschung der Max-Planck-Gesellschaft, Studien und Berichte, 13).

2. USA

BEREITER, C. AND S. ENGELMANN: Teaching Disadvantaged Children in the Pre-School. New York 1966.

BLOOM, B. S.: Stability and Change in Human Characteristics. New York 1964.

BRUNER, J. S.: The Process of Education. New York 1960.

BRUNER, J. S.: Toward a Theory of Instruction. Cambridge Mass. 1967.

DUNFEE, MAXINE/ SAGL, HELEN: Social Studies through Problem Solving. A Challenge to Elementary School Teachers. New York 1966.

GEGA, PETER C.: Science in Elementary Education. New York 1966.

GOODLAD, J. I.: (ed.): The Changing American School. Chicago 1966.
(= The 65th Yearbook of the National Society for the Study of Education).

GOODLAD, J. I.: The Changing School Curriculum. New York 1966.

GOODLAD, J. I. AND R. H. ANDERSON: The Nongraded Elementary School New York 1963².

HUEY, J. F.: Teaching Primary Children. New York 1965.

MORGENSTERN, A. (ed.): Grouping in the Elementary School. New York/Toronto/London 1966.

WRIGHT, B. A.: Education for Diversity. New York 1965.

3. England

Children and their primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). Vol. I-II, London 1967.

BLACKIE, J.: Inside the Primary School. London 1968.

DEARDEN, R. F.: The Philosophy of Primary Education. London 1968.

JACKSON, B.: Streaming. An Education System in Miniature. London 1964.

KASPER, H.: Die englische Grundschule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 13 (1967), S. 474—490.

KASPER, H.: Welchen Weg geht die englische Primarschule? Diskussion und Innovation im Anschluß an den Plowden Report. In: Die Grundschule, Jg. 1 (1969), H. 4, S. 10—17.

KENT, G.: Projects in the Primary school. London 1968.

SIENKNECHT, H.: Das „Streaming-System“ in England. In: Die Grundschule, Jg. 1 (1969), H. 2, S. 24—29.

- STEALEY, L. G. W. AND V. GIBBON: *Communication and Learning in the Primary School*. Oxford 1967².
- THOMAS, H.: Entwicklungen im englischen Bildungswesen 1964/65. In: *Bildung und Erziehung*, Jg. 20 (1967), S. 274–294.

4. UdSSR (*Deutschsprachige Literatur*)

- EL'KONIN, D. B.: Untersuchungen zur Verbesserung des Unterstufenunterrichts. In: *Pädagogik*, Jg. 1964, H. 12.
- SANKOW, L. W.: Über die Wechselbeziehung zwischen Erziehung und Unterricht. In: *Pädagogik*, Jg. 1962, S. 454–465.
- SANKOW, L. W.: Das Verhältnis zwischen Unterricht und Entwicklung und seine Erforschung. In: *Vergleichende Pädagogik*, Jg. 1965, S. 20–33.
- SCHIFF, B.: Zur didaktischen Diskussion in der Sowjetunion. In: *didactica*, Jg. 1968, S. 125–139.
- SCHIFF, B.: Grundschulreform in der UdSSR. Motive und Probleme. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 1969, S. 261–277.
- SCHIFF, B.: Über die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in der Sowjetunion. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, Jg. 1969, S. 73–85.
- SCHIFF, B.: Didaktische Aspekte der Grundschulreform in der Sowjetunion. In: O. Anweiler (Hrsg.): *Bildungsreformen in Osteuropa*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1969, S. 73–90.

Symbolische Formen im Curriculum der Grundschule

I. Zehn Thesen zur Thematik

1. Was „symbolische Formen im Curriculum der Grundschule“ leisten können, läßt sich unabhängig von unterrichtlichen Konstruktionsversuchen nicht angemessen fassen. Wenn man deshalb nach Möglichkeiten sucht, diese Frage durch Konstruktion von Unterrichtsmodellen zu klären, so stößt man auf eine gründliche Schwierigkeit: Bislang fehlt in der Didaktik jede Theorie dafür, wie weitreichende, als gesellschaftlich notwendig erkannte Zielvorstellungen (z. B. die Einführung in eine Pluralität von kulturellen Zeichensprachen und deren Verhältnis zur Wirklichkeit) unterrichtlich so aktualisiert werden können, daß es gelingt, Konstruktionsprinzipien auszumachen, nach denen man Modelle für kleine Unterrichtseinheiten und Einzelprojekte herstellen kann, die in der Spur der langfristigen Zielvorstellungen bleiben.
2. Um zu der Entwicklung einer solchen didaktischen Theorie der Zuordnungsformen von meßbaren Qualifikationen zu Unterrichtsinhalten und deren unterrichtlichen Präsentationen erste Beiträge leisten zu können, bedarf es — ausgehend von Teilaspekten — einer Klärung der Frage, welche wissenschaftstheoretischen Positionen dort impliziert sein können, wo man nach der Relevanz von Zeichensystemen innerhalb von curricularen Entscheidungen fragt.
3. Alle Erkenntnis der gegenwärtigen gesamtgesellschaftlichen Realität und die vielfältigen Formen ihrer Darstellung vollzieht sich in Zeichen und Zeichengefügen. Denn Erkenntnis und ihre Formulierung sind nie Abbild der Wirklichkeit, sondern jede Erkenntnisaussage bringt erst die Realität in *spezifischer Perspektive* geradezu hervor. Dieses Produkt ist aber zugleich wieder an der vermittelten Realität auf seinen Anhalt hin zu prüfen. Nur als spezifisch Dargestelltes kommen Wirklichkeiten zur Erscheinung. Mehr noch: Bestimmte Realitätsdimensionen lassen sich unabhängig von Zeichensystemen gar nicht erzeugen. Die spezifisch-perspektivischen Erkenntnisformen, die in den Zeichensystemen gegenwärtig gehalten sind, sind selbst nicht mehr in eine geschlossene Erkenntnistheorie integrierbar, weil sie auf die komplexen Dimensionen der Wirklichkeit in unterschiedlichen Ebenen und in nicht identischen Reichweiten bezogen sind. Daher bringen die Zeichen und Zeichensysteme zwar Wirklichkeit zum Vorschein, nicht aber wie sie „als Gesamtheit schließlich ist“. Im Gegenteil: Die Zeichen und Zeichensysteme werden auf Abruf geschaffen, unter je spezifischen Erkenntnisinteressen, um entweder Teilbedeutungen oder Teilstrukturen und Teiloperationen dieser Wirklichkeit sichtbar und damit verfügbar zu machen.

So wird erklärbar, wieso dasselbe Stück Realität in verschiedenen Zeichensystemen verschieden akzentuiert hervorkehrbar wird.

Zugleich wird deutlich, daß weder ein dialektisches, noch ein positivistisches oder hermeneutisches, noch ein phänomenologisches Erkenntnismodell zur Begründung einer modernen Wissenschaftstheorie und zur Verwirklichung entsprechender Konzeptionen taugt. Gerade dort, wo die wissenschaftstheoretische Fragestellung nicht zugunsten irgend eines monistischen Anspruches entschieden wird, leuchtet der Satz ein, daß Kodes auf Abruf konstruiert sind; das bedeutet, daß sie solange taugen, als sie die Konstruktion von Hypothesen ermöglichen: Aus Zeichen lassen sich Folgerungen ziehen, die sich aus der Umgebungswirklichkeit nicht ziehen lassen.

4. Eine unter diesen wissenschaftstheoretischen Überlegungen konzipierte Einführung symbolischer Formen in das Curriculum der Grundschule wird zum zentralen Problem der Didaktik in Industriekulturen, die durch Arbeitsteilung und Verwissenschaftlichung gekennzeichnet sind.

Wenn es stimmt, daß die verschiedenen Zeichen und Zeichensysteme den Zugang zur Welt perspektivisch und damit perspektivierend öffnen, dann wird es gerade durch die *gleichzeitige* schulische Präsentation und durch die Operationen mit *verschiedenen* Zeichensystemen (= korrelative unterrichtliche Präsentationsmodi) möglich, Faßlichkeit (Dimensionen) und Grenzen der einzelnen Kodes zu erörtern. Deswegen ist von Anfang an kontrastierend in eine Mehrzahl von Aufzeichnungsformen einzuführen, um den monistischen Anspruch eines Kodes auf Universalität zu brechen (etwa der sog. elaborierten Mittelschichtsprache). Damit richtet sich die Forderung nach Formen symbolischer Präsentation im Curriculum der Grundschule gegen die Einsinnigkeit von Schulwissen einschließlich seiner „eindeutigen“ Sicherung.

5. Durch Unterricht ausdrücklich zu zeigen, in welch spezifischen Dimensionen ein Kode Realität faßt, ist ein genuin didaktischer Prozeß (didaktische Deixis). Daher geht es nicht um Präsentation und Einübung in Kodes, die sich ausschließlich selber tragen. Es soll im Unterricht deutlich werden, wie sie ineinander verschränkt, daher zumindest in Teilen ineinander übersetzbar sind und wie sich zugleich in diesem Zusammenhang Richtung und Betrag der Bedeutung verändern, die dem so oder anders dargestellten Stück Realität damit zugesprochen ist. Außerdem wird durch die Einführung einer Pluralität von Kodes nebeneinander die geringe Differenziertheit des Gegensatzes sprachliches – sprachfreies Denken überwunden.

Damit entsteht aber das unterrichtliche Problem, nicht nur in verschiedene Kodierungsformen einzuführen, sondern auch deren Verhältnis zueinander zu diskutieren. Es sind Formen zu erfinden, mittels derer es gelingt, im Unterricht die Frage zu thematisieren, ob es möglich ist, gewisse Darstellungsformen als sich ergänzend auszuweisen; ob man sichtbar machen kann, wie sie sich wechselseitig weiterbringen, ob sie sich unter Metaperspektiven zusammensehen lassen und unter welchen Umständen dies alles schwer oder nicht möglich

ist. Angesichts jedes Ausschnittes aus der Wirklichkeit, der unterrichtlich präsentiert werden soll, ist die Frage anzuschneiden, wie homogen, bzw. wie heterogen die Zugangswege dazu erscheinen.

Die didaktische Fragestellung zwingt die Wissenschaften zur Reflexion des Verhältnisses von Zeichen und Wirklichkeit. Die didaktische Einführung in Zeichensysteme kann deshalb der Verselbständigung und der vermeintlichen Geschlossenheit wissenschaftlicher Systeme sowie den Formen von Wirklichkeitsverlust in der verwissenschaftlichen und technisierten Zivilisation entgegenwirken.

6. Durch den Versuch, dasselbe Stück abgrenzbarer Wirklichkeit in verschiedenen Zeichensystemen hervorzukehren, stellt sich dieses Stück Wirklichkeit als vieldimensional dar. So wird man im Unterricht mit den Dingen nicht mehr einfach „fertig“.

Dies bedeutet konkret, daß der sogenannte Erst-Lese- und Erst-Rechen-Unterricht als die Einführung in zwei spezifische Zeichensysteme neu zu durchdenken ist. An die Stelle der einlinigen Einführung in das Zehner-Zahl-System (als Grundlage des bürgerlichen Rechnens) sind bereits moderne unterrichtliche Bemühungen um die Einführung in mathematisch-logische Zusammenhänge getreten (CUISINAIRE, DIENÈS u. a.). Allerdings bleibt zu prüfen, mit welchen unterrichtlichen Versuchen sichtbar gemacht werden kann, daß die in diesem Mathematik-Unterricht eingesetzten Mittel (z. B. die „logischen Blöcke“) in zahlreiche, weitere und komplexe Dimensionen der Darstellung und Bilanzierung von Realität einführen können; nicht nur in die mathematisch-logische¹⁾.

Die Einführung in das Zeichensystem der Buchstaben, in die Kodierungsformen der Kartographie und der Musik bedürfen einer dringenden Revision. Weitere leistungsfähige Zeichensysteme als Quasi-Abbreviaturen zur Darstellung makrogesellschaftlicher, gruppenspezifischer, ökonomischer, bürokratischer, publizistischer, technischer, naturwissenschaftlicher und künstlerischer Prozesse sind unterrichtlich zu entwickeln, zu veröffentlichen und auf die Formen ihrer Effizienz hin zu untersuchen.

7. Sobald es gelingt, eigene Zeichen zur Dokumentation und Umstrukturierung (Veränderung) komplexer Realitätsausschnitte, schwieriger Zusammenhänge etc. zu entwickeln, ist es möglich, bereits in Vor-, Grund- und Sonderschulen einen thematisch anspruchsvollen Unterricht von Anfang an zu bieten. Ein solcher Unterricht wäre nicht blockiert durch das Erlernen eines quasi-universalistischen Kodes (Schreib/Druckbuchstaben incl. der Operationsregeln).

Damit gelänge es, zunächst an der Mittelschichtsprache vorbei, vor allem vorbei an ihrer üblichen Kodifizierung (richtige Orthographie und Interpunktion) zum Durchüberlegen und Aufzeichnen vielschichtiger Realitätsausschnitte anzuleiten. (Es ist ein Vorurteil, das durch üblichen Grundschulunterricht produziert ist: Alles Wichtige ist in einem „Text“ darzustellen).

Die Konstruktionsversuche zu sogenannten kompensatorischen Sprach-Erziehungs-Programmen – sofern damit mittelschichtentsprechendes Sprachverhalten elaboriert werden soll – sind in der Gefahr (von dieser Position aus gesehen), als Manifestationsformen systemkonformer, systemkonservierender Konsequenz gelten zu müssen.

8. Wir haben bei der Konstruktion von Curricula die Tatsache noch wenig beachtet, daß es zwei Formen der Elementarisierung gibt.
 - a. Elementarisierung ist darstellbar als Reduktion auf natürliche Grunderfahrungen, die man leibhaft-geschichtlich macht und die dialogisch in der Umgangssprache artikuliert werden. Solche elementaren Grunderfahrungen gelten als „fundamental“. Durch diese leibhaft-geschichtlichen, kontextualen Erfahrungen werden Formen ursprünglicher originaler Begegnung möglich. In diesen Formen der Elementarisierung fragt man nach *auslegbarem* Sinn, nach Bedeutungen.
 - b. Die andere Form der Elementarisierung reduziert nicht auf immer schon verstandene, leibhafte Erfahrungen, sondern zielt auf die Erfindung von Verfahren zur Konstruktion von Formeln, von kulturellen Kodes, mit denen man Realität generieren kann. In diesen Formen der Elementarisierung fragt man nach *produzierbaren* Zusammenhängen, nach Strukturen. (Verschiedentlich wird in diesem Zusammenhang der Anspruch vorgetragen, es gelinge, einen einzigen, universalen Kode herzustellen, in dem sich Wirklichkeit zeigen und verrechnen ließe. — PESTALOZZI: ABC der Anschauung, FRÖBEL: Spielgaben, CHOMSKY: Syntaxtheorie, u. U. OEVERMANN: Mittelschichtkode, etc.)

Demgegenüber steht die These, daß sich weder die Bedeutungsdimensionen noch die Strukturgefüge der Gesamtrealität in einem Kode darstellen lassen.

Der Betrag der hermeneutischen Differenzen zwischen Kodes konkretisiert sich didaktisch in der Frage nach der Möglichkeit, Kodes im Unterricht in wechselseitiger Kontrastierung zu präsentieren: der Kontrast hat heuristische Funktion.
9. Der Prozeß der Einführung symbolischer Formen im Curriculum der Grundschule hat *drei Stadien*:
 - a. Gleichzeitige Präsentation und Operation mit verschiedenen Kodes: Kontrastierung. Diskussion von Grenze und Faßlichkeit.
 - b. Durchsichtigmachen, wie in diesen Zeichensystemen die Wirklichkeit präsent ist.
 - c. Durchsichtigmachen der Lehrart: Stellt man denselben Realitätsausschnitt in verschiedenen Zeichensystemen dar, so geht es jeweils um die unterrichtliche Verwirklichung ganz verschiedener Zielbündel, was die Aktualisierung verschiedener Lehrformen zwangsläufig zur Folge hat.
10. *Qualifikationen*, die durch dieses Unterrichtsangebot elaboriert werden sollen:
 - a. Die Fähigkeit, Kodes zu erfinden und auszuprobieren, mit denen es möglich ist, auch komplexe Ausschnitte aus der Realität unter einem spezifischen Erkenntnisinteresse zu präsentieren und verfügbar zu machen.

- b. Die Fähigkeit, die eigentümliche Faßlichkeit und die Grenze spezifischer Kodierungsformen (symbolische Darstellungsformen) zu erproben und zu diskutieren. Erzeugung einer Sensibilität für die Leistungsfähigkeit von Kodes. Damit wird zugleich die partielle Inkongruenz von rationaler Konstruktion und Erfahrung als etwas Produktives sichtbar.
- c. Die Fähigkeit, eine Aussage, eine Darstellungsform in ihrer begrenzten und perspektivischen Richtigkeit und Zulänglichkeit zu verstehen und somit die Relativität von Erkenntnissen zu begreifen.
- d. Die Fähigkeit, ein Stück Wirklichkeit zu kodieren und von einem Kode in einen anderen zu „übersetzen“, ohne dabei die Diskussion über die Veränderung des hermeneutischen Betrags zu unterschlagen.
- e. Die Fähigkeit, systemimmanente und systemsprengende Hypothesen zu bilden.

II. Bemerkungen zum theoretischen Horizont des Beispiels

Wer danach fragt, wie jene Entscheidungsprozesse entstehen, die zur „Konstruktion und Revision eines Programms geordneter Sequenzen von Lernerfahrungen“²⁾ führen, wie sie durchgeführt und kontrolliert werden, der stellt didaktisch die Frage nach dem hochkomplexen Gefüge folgender interdependenter Variablen: Lehrzielgefüge, Lehr- und Lernverfahren, Unterrichtsstrategien, Organisationsformen, Lehrgegenstände, Materialien, Differenzierungen, Evaluierungsprozeduren und Kontrollmechanismen.

Deswegen hängt viel von der Entscheidung ab, *wie* diese Komplexität in theoretischen Modellen abgebildet werden soll, – oder anders, auf welcher Komplexionsebene ein Schema für die Konzeptualisierung curricularer Konstruktionen und Revisionen in Theorie und Praxis entworfen wird.

Erst kürzlich hat SAUL B. ROBINSOHN „ein konzeptuelles Schema“ vorgelegt. Es heißt dort:

„Das hiermit umrissene Schema erweist seinen Wert zunächst darin, daß es uns zur Trennung verschiedener Ebenen von Curriculum-Entscheidungen verhilft, die in der Praxis nur allzu oft miteinander vermengt werden, nämlich: die Identifizierung von Zielen (aims); deren Übersetzung in spezifische Bildungsintentionen (objectives) und ihre Definition; die Auswahl entsprechender Curriculum-Elemente (content); schließlich die Organisation des Unterrichts“³⁾.

So überzeugend dieser Versuch der Trennung verschiedener Ebenen von Curriculum-Entscheidungen erscheint, so nachdrücklich stellt sich angesichts konkreter Revisionsversuche die Frage, ob die in der Praxis konstatierte Durchdringung der verschiedenen Entscheidungsebenen nicht dazu führen müßte, auch in der curricularen Theoriebildung einen alternativen Entwurf zu versuchen, der nicht auf Trennung der Entscheidungsebenen, auf Isolierung der Variablen ausgeht, sondern versucht, ihre Interdependenz in einem Modell mittleren Komplexionsgrades abzu-

bilden, um von da aus zu Hypothesenbildungen zu gelangen, die darauf zielen, aims, objectives, contents und Organisationsformen gerade durch ihre wechselseitige Bezogenheit zu definieren.

In der einleitenden These zu diesem Referat habe ich behauptet, daß erst mit der Forderung nach einer didaktischen Theorie zur Konstruktion modellhafter Lehr- und Unterrichtsstrategien genau jene Ebene bezeichnet sei, die als hinreichend komplex gelten kann, um die Frage nach der Entstehung, der Durchführung und der Kontrolle curricularer Entscheidungsprozesse zu stellen. Mit der Konstruktion modellhafter unterrichtlicher Einheiten ist die wissenschaftlich kontrollierte Konstruktion eines multifunktionalen Zusammenhangs der genannten Variablen gemeint. Geht man den anderen Weg und isoliert die Variablen, um zunächst Hypothesen zu ihrer Identifizierung, dann bezüglich der Gewichtung ihres Einflusses auf die gesellschaftlich geregelten Lehr- und Lernprozesse zu formulieren, so setzt man sich der Gefahr aus, schließlich eine Fülle isolierter, geradezu atomistischer Fakten und monokausaler Mikrozusammenhänge sichtbar gemacht zu haben, deren Organisation zu Modellen für mittlere und umfassende Konkretisierungsversuche erneut schwierige Probleme für Theorie und Praxis aufwirft.

Es ist im Rahmen dieses Referates nicht zu entscheiden, ob diese Bemerkungen so weitreichende Konsequenzen haben, daß das ROBINSOHNsche Schema bezüglich seiner Brauchbarkeit in Frage gestellt ist. Auf jeden Fall ist zu fordern, daß die Entstehung curricularer Entscheidungsprozesse identisch ist mit dem Ansatz zur Konstruktion modellhafter Unterrichtseinheiten.

Im folgenden wird von solchen ersten Konstruktionsversuchen berichtet, die zum Ziel haben, Formen symbolischer Repräsentation von Realität einschließlich der damit verbundenen wissenschaftstheoretischen Problemen in das Curriculum der Grundschule einzubeziehen.

Aus den Ihnen vorliegenden Thesen geht hervor, daß sich in der gegenwärtigen gesellschaftlich-kulturellen Wirklichkeit viele Situationen ausmachen lassen, in denen die Fähigkeit erforderlich ist, Zusammenhänge und Strukturen in Symbolen und Zeichensprachen darzustellen und solche überall verwendeten Zeichensprachen zu lesen. Danach zu fragen, wie diese Qualifikationen schon in der Grundschule erworben werden können, heißt die kritische Frage stellen nach den bisher üblichen Produktionsmitteln von Grundschul-Unterricht. Wer unterrichtliche Curricula konstruiert, an ihrer Entstehung beteiligt ist, der kann gerade bei seinen ersten Überlegungen nicht das Arsenal geschichtlich hervorgebrachter, wohl erprobter didaktischer Verfahren, Arbeitsmittel, Handlungsstrategien und Präsentationsmodi unbeachtet lassen. Wir müssen von Anfang an fragen, ob und gegebenenfalls wie die erwünschten, durch Konsens ermittelten aims in objectives übersetzbar sind und wie die Curriculum-Elemente sowie die unterrichtlichen Organisationsformen beschaffen sein können, die diese Bildungsintentionen realisierbar werden lassen. Das gelingt dadurch, daß wir von Anfang an — gerade in der Phase der Genese alternativer Teilcurricula — stets nach Modellen unterrichtlicher Konkretionen fragen. Unter dieser Frage nach modellhaften Versuchen, die darauf angelegt wären,

theoretisch ermittelte Ansätze unterrichtlich zu realisieren, bringen wir die aims mit dem Arsenal didaktischer Mittel und Methoden zusammen.

Das unterrichtliche Beispiel wird so zum integralen Ansatzpunkt für die Bemühungen um curriculare Revision. Entscheidungsprozesse werden in ihren Grenzen, ihrer Tragweite gerade an diesen Konkretionsversuchen sichtbar.

Die modellhaften Lehrverfahrensausschnitte sind Gelenkstellen, Kristallisationspunkte in einem didaktisch noch wenig elaborierten Zusammenhang sehr komplexer Gefüge. Sie sind also keine unmittelbaren Rezepte für Unterricht, denn viele situationsspezifische Erwägungen müssen hinzutreten, um daraus einen konkreten Unterricht zu entwickeln.

Ich fasse zusammen: Das jetzt darzustellende Beispiel für die Genese curricularer Entscheidungsprozesse liegt in einem eigentümlich freien Feld zwischen analysierten, identifizierten soziokulturellen Situationen, aus denen verhältnismäßig differenziert beschreibbare Qualifikationen abgeleitet werden konnten und unterrichtlichen Konstruktionsplänen.

Man kann zurecht fragen, ob dieser erst in Anfängen vorliegende Versuch in seinen Umrissen in diesem Rahmen vorgestellt werden kann; es scheint mir dies deswegen nötig zu sein, weil nach diesem Bericht erstens die theoretische Frage weiter verfolgbar wird, ob und gegebenenfalls wie diese Bemühungen in ein Strukturkonzept für Curriculum-Entwicklung integrierbar sind. Zweitens wird sich die Frage stellen, wie von diesem Ansatz aus qualifizierte Forschungsprojekte angelegt werden können. Drittens sind die Konsequenzen durchzudenken, die sich daraus ergeben, daß an so angelegten Versuchen curricularer Reform der Lehrer in einer genauer umschreibbaren Weise teilhaben kann, als bislang angebbbar erscheint. Die Bedeutung dieses Gesichtspunks betont ROBINSON sehr nachdrücklich, wenn er schreibt:

„... nur die Teilnahme an der Initiierung und Planung von Curriculum-Revision kann den Lehrer zu einem wirksamen Partner in der Ausführung machen. In jedem Fall hängt die Erprobung neuer Lehrgänge, die selbst notwendiger Bestandteil der Entwicklungsprozedur ist, ganz und gar von seiner Mitarbeit ab“⁴).

Eine Einleitung curricularer Revisionen, wie sie im folgenden darzustellen versucht wird, bezieht – ihrer ständigen Frage nach didaktischen Konkretionen wegen – von Anfang an den Lehrer, selbst den Lehrerstudenten, in die Revisionsbemühungen ein. Zugleich entsteht bei derartigen Konstruktionsversuchen eine Theorie der Unterrichtskonstruktion, die eine kritische Revision bisheriger Unterrichtspraktiken und Unterrichtsmittel umfaßt. Hier werden Grenze und Reichweite bestimmter Strategien sorgfältig erörtert und ihre vielfältige Interdependenz von den anderen Variablen geprüft.

III. Das Beispiel

Beispiele, wie das folgende, können verschieden dargestellt werden, denn es ist nicht ausdiskutiert, ob nicht mehrere Formen der Beschreibung einer Entstehung von curricularen Konstruktionen gleichberechtigt nebeneinander möglich sind.

Man kann einerseits annehmen, daß unter der Perspektive von bereits explizierten Qualifikationen solche Lehrgegenstände entdeckt werden, die es ermöglichen, sie im und durch Unterricht zu elaborieren. Wieviel durch solche Lehrgegenstände an Lehr- und Lernerfahrung möglich wird, entscheidet sich während des Prozesses unterrichtlicher Konstruktion, Realisation und Interpretation.

Man kann aber auch andererseits davon ausgehen, daß curriculare Konstruktionen damit einsetzen, daß ein Gegenstand unter der Perspektive unterrichtlicher Präsentationsmöglichkeiten angegangen wird. Dann ist das übliche didaktische Instrumentarium bekannt; unbekannt ist, was aus dem Gegenstand wird, wenn er als Unterrichtsgegenstand erscheint. Um diesen Unterrichtsprozeß zu interpretieren und zu kontrollieren, sind ihm hypothetisch angenommene Lehrzielgefüge zuzuordnen, aus denen ersichtlich ist, welche Qualifikationen durch die unterrichtliche Veranstaltung erwerbbar sein könnten.

Halten wir fest: In keinem der beschriebenen Fälle liegen weder die Qualifikationen, der Lehrgegenstand noch die unterrichtlichen Praktiken von vornherein fest. Im wechselseitigen konstruktiven Aufeinander-Bezogensein differenzieren sich diese Dimensionen des Unterrichts zunehmend aus.

Nach diesen Vorbemerkungen werde ich – unter bewußtem Verzicht auf die nötigsten Absicherungen, Einschränkungen und auf dringend notwendige Relativierungen – zu zeigen versuchen, wie man an einem Unterrichtsgegenstand, der fast keinen Alltagsbezug zu haben scheint, im Grundschulunterricht durch verschiedene Elementarisierungsformen gerade jene Strukturen sichtbar machen kann, die man durchschnittlich kennen sollte, um alltägliche Wirklichkeit zu erklären. Es bleibt offen, inwieweit das Beispiel als Beleg der vorgelegten Thesen gelten kann oder in welch spezifischen Brechungen Thesen und Beispiel aufeinander beziehbar sind.

Ausgangspunkt des beispielhaften Konstruktionsprozesses ist ein *Abzählreim*. Er ist in folgender Fassung in einem neu herausgegebenen Lesebuch im Band für das zweite Schuljahr abgedruckt:

enne denne dubbe denne
dubbe denne dalia
ebbe babbe bembio
bio bio buff⁵⁾.

Dieser Reim wird in verschiedenen symbolischen Systemen dargestellt; durch diese Operationen werden verschiedenste Bündel von Qualifikationen unterrichtlich artikulierbar, die man durch diesen Kinderreim eröffnen kann und die zugleich diesen Kinderreim öffnen. Die verschiedenen Dimensionen, die sich so zeigen, lassen sich einteilen in historisch-kommunikative Erfahrungsdimensionen einerseits und ungeschichtlich-systematische Strukturdimensionen andererseits. Trifft man diese Unterscheidung, so kann man im Blick auf die unterrichtliche Präsentation dieses Reimes paradigmatisch zwei deutlich verschiedene Formen unterrichtlicher Elementarisierung zeigen, die diesen beiden Dimensionen zugeordnet sind.

1. Beschreibung unterrichtlicher Elementarisierungsformen, in denen jene historisch-kommunikativen Erfahrungsdimensionen deutlich gemacht werden, die mit Kinderreimen durchschnittlich verbunden sind.

Wie kann man den Kinderreim behandeln, wenn es darum geht, unterrichtlich die historisch-kommunikativen Erfahrungsdimensionen sichtbar zu machen? Man nimmt ihn als Sprachspiel, das dem sozialen Feld der Spielgemeinschaft zugehört. Es wird gezeigt, welche Funktion er darin hat; über diese Deutung seiner Funktion wird die soziale Struktur der Spielgemeinschaft sichtbar: Der Auszählreim exponiert einen Mitspieler, d. h. die Verteilung der Spielrollen vollzieht sich, ohne daß etwa die Stärkeren die Inferiorität des Schwächsten ausnützen. Man kann sehen, daß in einer Spielgemeinschaft, die auszählt, keine Ränge existieren: Mit der quasimagischen Praktik des Auszählens regelt die Spielgemeinschaft den möglichen Konflikt so, daß sie ihn nicht unter den Beteiligten austrägt, sondern nach außen – in das Auszählritual – verlagert, das irgendeinem Mitglied zum Schicksal wird: Wem schließlich die exponierte Spielrolle zufällt, kann dafür niemand verantwortlich machen; er kann sich lediglich über sein Schicksal freuen oder ärgern. Und in dem Augenblick wird er zum Spielverderber, wo er den Urteilsspruch nicht annimmt und aus dem Feld flieht, weil er sich dumpf gegen die Undurchsichtigkeit auflehnt, die er als Ungerechtigkeit empfindet.

Solche geschichtlich-kommunikativen Erfahrungen werden erlebt, in Texten dargestellt und verstanden. Eine solche Behandlung des Auszählreims, die in die Darstellung bestimmter sozialer Verhaltensformen mündet, kann um die Fragen zentriert werden: In welchen Formen kommt jemand innerhalb einer Gruppe zu ganz bestimmten Rollen, und mit welchen Schwierigkeiten kann das durchschnittlich verbunden sein? Wie kann man damit zurecht kommen?

Präsentiert man den Auszählreim in dieser Elementarisierungsform, dann geht es didaktisch um Vollzug und Reflexion folgender elementarer Grunderfahrungen:

Erfahren, daß in Spielgemeinschaften Konflikte entstehen, wissen, mit welchen alternativen Mitteln man sie lösen kann und in welch übergreifenden Lebenszusammenhängen solche sozialen Verhaltensformen gebraucht werden.

Als heuristisches Mittel, dieses Auszählritual für Kinder sichtbar zu machen, wurde dieser Quasi-Comic hergestellt (Abb. 1)⁶⁾. Er zeigt uns aus der Zuschauerperspektive fünf Spielgefährten: Durch die Auszählritualie wird jeder jedem gleich.

Doch dieser Darstellungsversuch kehrt nicht nur eine kommunikativ-geschichtliche Dimension des Reims hervor, sondern er macht auch deutlich, wie durch ihn zugleich das übliche Verständnis des Comic verfremdet ist, und zwar dadurch, daß auf viele seiner charakteristischen Merkmale verzichtet wird: Diesen Comic kann man gerade nicht lesen, denn er ist ohne dramatische Handlung, ohne Dialog, ohne harten Perspektivenwechsel, ohne Story. Lediglich die Grundfarbe der Sprechblase wechselt beim zweiten Durchgang.



Abb. 1

Schon jetzt läßt sich festhalten, daß derartige Darstellungsformen zumindest zweierlei sichtbar machen: Sie zeigen einmal einen spezifischen Aspekt einer komplexen Realität – hier des Kinderreims –; zugleich geben sie Auskunft über die kulturell geregelten Möglichkeiten und Grenzen des herangezogenen Darstellungsmittels. Doch davon ist an späteren Stellen ausführlicher die Rede.

Der Grafiker hat diese Darstellungsform jedoch nach sechzehn Bildern abgebrochen und zeigt auf der leeren, weißen Fläche gegenüber lediglich das Resultat des Auszählvorgangs. Sobald diese Tafel so im Unterricht präsentiert wird, zielt das Arbeitsmittel nicht mehr allein auf das Sichtbarmachen der eigentümlich kommunikativen Grunderfahrung des Auszählens in Spielgemeinschaften; mit diesem Zusatz ist angedeutet, daß dieser Reim offensichtlich auch unter ganz anderen Aspekten als dem der Auslegung, Differenzierung und Anregung der Alltagserfahrung zugänglich ist: Das letzte Einzelbildchen wirft Fragen auf: Stimmt das, geht die Sache wirklich so aus? – Wieviele Bilder fehlen denn dazwischen? – Ist das immer so, daß es den zweiten trifft, wenn fünf diesen Vers auszählen?

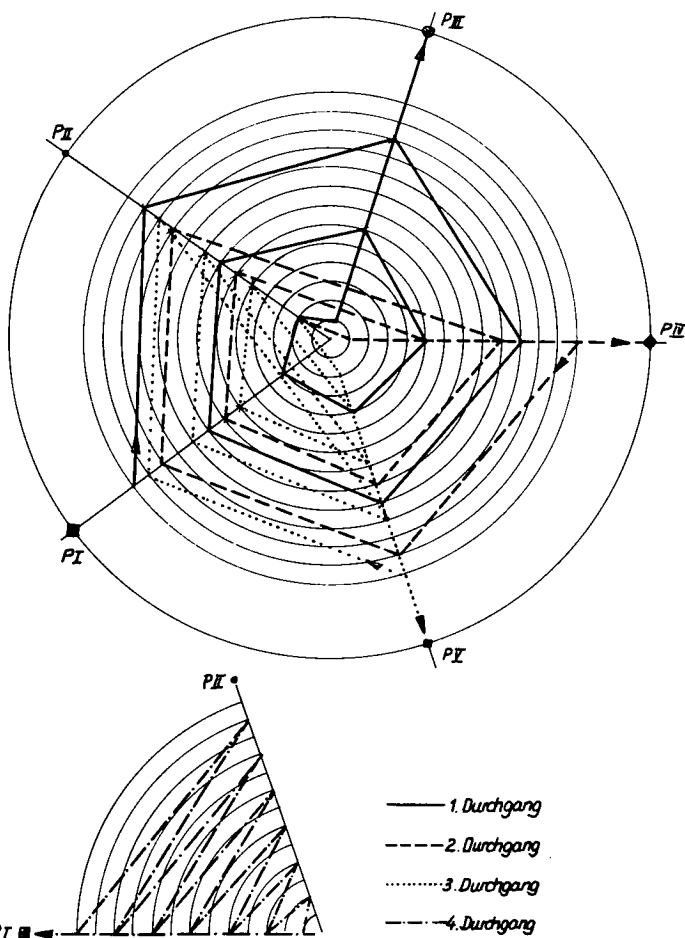


Abb. 2 P_I P_{II}

Kinderreim als Verteilungsprinzip funktioniert, verliert dieser Reim seine magischen Eigenschaften: Aus der Spielgemeinschaft wird eine Spielgesellschaft, denn aufgrund des Überblicks werden Auszählstrategien möglich.

Auch hier zeigt sich das Problem, daß mit dieser Verkodungsform einerseits eine neue Dimension des Reims sichtbar wird, andererseits zugleich ein Stück der Systematik der herangezogenen Kodierungsmittel: Man entdeckt Probleme der Abbildungsgeometrie.

Beläßt man die Spielerpositionen stets auf den gleichen Radialen, so fallen die Spiralen, die die Auszählungsvorgänge repräsentieren, ungünstig ineinander (Abb. 3). Sucht man dies dadurch zu vermeiden, daß man nach jedem Auszählvorgang die restlichen Positionen in günstigere Verhältnisse zueinander rückt, so wird die Transkription übersichtlicher, aber komplizierter; der letzte Auszählvorgang kann in dieser Darstellungsform nicht mehr abgebildet werden.

Unterbrechen wir hier für einen Augenblick die Darstellung des Beispiels und fragen nach ersten curricularen Konsequenzen: Wo deutlich wird, daß Lehrgegenstände — wie etwa dieser Reim — nicht mehr unter einem einzigen Aspekt angeboten werden können, wo einsichtig wird, daß man an einem Gegenstand eben gerade nicht nur ein einziges Bündel von Qualifikationen erwerben kann, dort wird es nötig, das curriculare Programm so zu konstruieren, daß einerseits im Unterricht derartig vieldimensionale Gegenstände präsentiert werden, um zu demonstrieren, wie Darstellungs- und Kodierungsverfahren zur Sichtbarmachung der jeweiligen komplexen Gebilde beitragen und gegebenenfalls qualifizierte Eingriffe vorbereiten helfen. Andererseits werden, anschließend an solch modellhaft durchkonstruierte

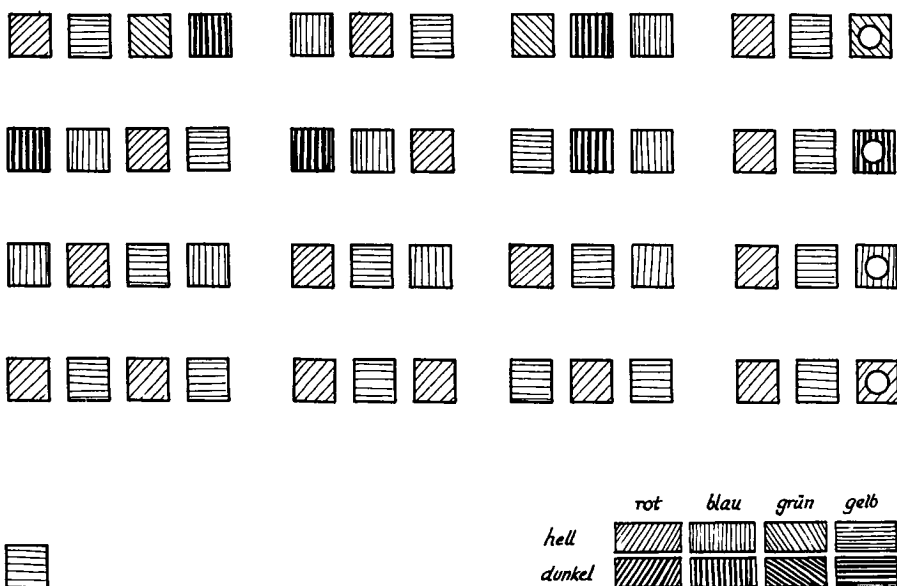


Abb. 4

Projekte, spezifische Kurse zu entwerfen sein, in denen jene disziplingemäßen Qualifikationen (in unserem Beispiel: Techniken der Comic-Konstruktion oder Verfahren der Abbildungsgeometrie etc.) erworben werden können. Sobald ein Unterricht angeboten wird, durch den man erfahren kann, wozu das gut ist, daß man diese oder jene system-bezogenen Qualifikationen erwirbt, bzw. erworben hat, schafft man für den Schüler wirklich primäre Motivationen, sich diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, mit denen es gelingt, sich selbständig kulturelle Dimensionen zu erobern.

b. Ich setze die Darstellung des Beispiels fort, indem ich einen weiteren systematischen Kode präsentiere, durch den die Grundschüler darauf aufmerksam werden, daß die rhythmische Struktur und damit die Verteilung der Sprechsilben nicht eindeutig geregelt ist. Wie dadurch das Abzählen manipulierbar wird und welche Probleme für Kinder dadurch ansprechbar werden, soll das Protokoll eines Gesprächs deutlich machen, in dem zwei Mädchen aus einem dritten Schuljahr einem fremden Erwachsenen die Kodierungsmuster erklären (Abb. 4):

Da sind 5 Kinder, vielleicht im Kreis. Der ‚rote‘ bedeutet ein Kind am Anfang. Der ‚gelbe‘ ist auch immer ein Kind. — Sie zählt, enne-denne-dubbe-denne: Hier kommt wieder der ‚rote‘, weil’s immer im Kreis geht... (Fünf Einheiten später:) Jetzt ist man wieder im Kreis herum. Am Ende angelangt: Jetzt ist der ‚grüne‘ draußen; das weiße Ringlein heißt: den muß ich mir wegdenken. Jetzt fängt der nächste an; den ‚grünen‘ muß ich wegdenken. Das nächstmal muß ich den ‚blauen‘ wegdenken, dann den ‚hellblauen‘, dann kommt der ‚rote‘. Die hier (4. Zeile), das ist kein Kreis, das sind nur noch zwei einzelne. Der ‚gelbe‘ bleibt übrig.

Hier (Abb. 5) sind gleich viele Kinder; wieder fünf. Dort ist der Unterschied, denn dort muß man das Wort jedesmal abtrennen: ‚dali-a‘ und ‚bemi-o‘.

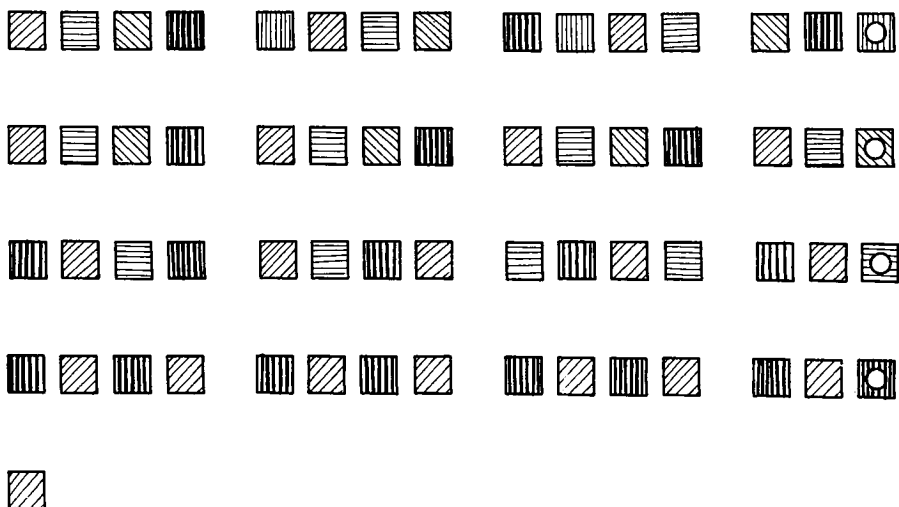


Abb. 5

Kann man denn schon vorher wissen, wer zuerst draußen ist?

Ja, das kann man: Das kriegt man so raus, wieviel man abtrennt. Wenn man gar nicht abtrennt, dann ist es der ‚hellgrüne‘, wenn man einmal abtrennt, dann der ‚dunkelblaue‘ und wenn man zweimal abtrennt, dann der ‚hellblaue‘. — Das ist geschickt, dann kann man wählen, wen man herausschmeißen will.

Geht das immer?

Ja, das geht auch das nächste Mal, weil man noch vier Personen hat ... nein, das kann man jedesmal; — bloß, wenn’s zwei sind, dann ... doch, da kann man auch noch abtrennen —: Wenn’s zwei sind, dann kann man zweimal ... Wenn man gar nicht abtrennt, dann fliegt der ‚rote‘ raus, und wenn man einmal abtrennt, dann fliegt der ‚blaue‘ raus; und wenn man zweimal abtrennt, dann fliegt der ‚rote‘ wieder raus.

Was haben wir also herausgebracht?

Man kann nicht abtrennen, oder einmal, oder zweimal. — Damit kann man betrügen! — Es stimmt aber auch ... das ist nicht richtig betrogen! Richtig betrogen wäre, wenn man einmal zuviel tupfen würde! — Dort wird ganz anders getippt und da wieder anders. Da würde der ‚grüne‘ herausfallen und da der ‚hellblaue‘.

Ist es nun betrogen?

Trick! — Das ist ein Trick, wenn’s der andere ... einen Trick darf man schon machen, aber nicht betrügen. Weil, wenn ich einen Trick mache ... Trick ist, wenn etwas dahintersteckt, das andere nicht wissen. Ein Trick ‚geht‘ solange, bis es eine Regel gibt, dann ist der Trick vorbei?).

Dieser Protokollauszug zeigt, daß in dieser symbolischen Präsentation des Kinderreims schon Grundschülern einsichtig wird, wie soziales Verhalten zwar weitgehend geregelt ist, daß aber gerade derartige Regeln und Gesetze keineswegs nur einfach determinieren. Im Gegenteil: gerade das Gesetz spielt Handlungschancen zu, die Regel macht Handlungsspielräume sichtbar, die man ausnützen kann. Am Beispiel: Kinder kontrollieren scharf, ob keiner übersprungen, keiner doppelt ausgezählt wird, sie wenden aber üblicherweise nichts gegen die Verteilung der Sprechsilben ein. Wer die rhythmisch nicht eindeutig verteilenden Stellen kennt, kann in den Auszählvorgang unter ganz gezielten Absichten eingreifen, ohne damit außerhalb der Grenzen der Legalität zu handeln.

Diese Stelle des Beispiels macht schon deutlich, daß Kodieren und Dechiffrieren hier nicht als isolierte Qualifikationen unterrichtlich trainiert werden. Sie sind keine isolierten Lernziele, sondern Konstruktionsprinzipien von perspektivenöffnendem Unterricht.

c. Der wohl am meisten problematische Versuch, weitere Dimensionen des Kinderreims und zugleich weitere Dimensionen kultureller Realität sichtbar zu machen, wurde durch die Frage ausgelöst, was sich zeige, wenn es gelingen könnte, diesen Kinderreim in räumliche Konfigurationen zu übersetzen. Um Wege, Ebenen und Dimensionen darstellen zu können, entschied man sich kooperativ für die Produktion eines Nagelreliefs nach folgenden Konstruktionsregeln (Abb. 6).

Die dreizehn Lautverbände des Reims werden durch eine je konstante Anzahl von Nägeln repräsentiert. Diese Nägel werden entsprechend der in der Abbildung oben angegebenen Formen aufgenagelt. Dabei sind in jeder Form drei Gruppen von Nägeln unterschieden durch verschiedene Farben: Ein Drittel der Nägel hat gelbe Köpfe, sie repräsentieren die Vokale; ein weiteres Drittel hat dunkelrote Köpfe, sie repräsentieren



enne denne dubbe denne dubbe denne dalia ebbe babbe bembio bio bio buff

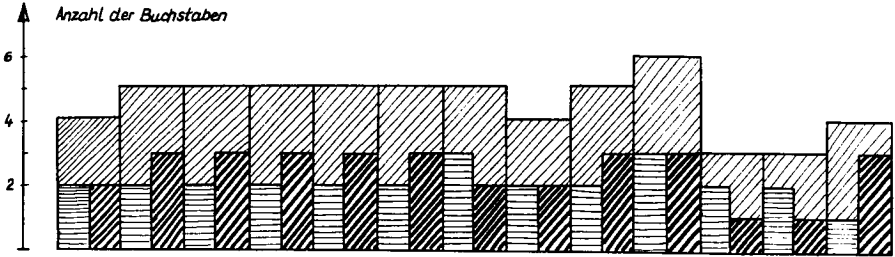


Abb. 6

die Konsonanten der Lautverbindung; das restliche Drittel repräsentiert den gesamten Lautverband. Die Nägel werden um so tiefer eingeschlagen, je weniger Vokale bzw. Konsonanten oder Laute insgesamt im jeweiligen Lautverband vorkommen. So entsteht ineinander ein dreifarbig-dreidimensionales Raumbild, das über die quantitative Verteilung der verschiedenen Lautgruppen des Reims in stationärer Darstellung Auskunft gibt. (Abb. 7)

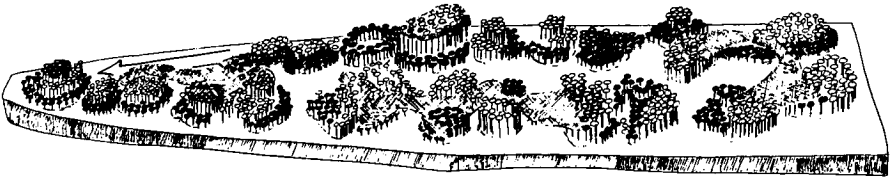


Abb. 7

Gerade im Gegenüber zu den anderen Kodierungsergebnissen wird deutlich, wie komplex wie vielschichtig die künstlerische Realisation ist. Die angewandten Kodierungsmittel bekommen starkes Eigengewicht, so daß die Identifizierung der vorgegebenen Strukturzusammenhänge schwierig wird. Das Relief bekommt deutende Funktionen und wird selber wieder des Kommentars bedürftig.

Durch ein auf verschiedenen Höhenlagen raffiniert eingezogenes Fliegengitter ist die Sprechspur symbolisiert. Der Wegcharakter des Auszählreims wird so transparent: Dort, wo sich die Gitter überschneiden, liegt der Halbschluß, die Hauptzäsur des Reims.

„Man kann hier herausfinden, wissen, wie das Verslein verläuft, ob es sich dort verläuft oder ob so“. So urteilen Kinder des dritten Schuljahres; sie entdecken an dem Relief, daß der Reim nicht umkehrbar ist. Er zielt auf Ausstoß und erneute Fortsetzung.

An dieser unter didaktischen Interessen entstandenen Komposition kann man Grundschulern einsichtig machen, wie der Hersteller von künstlerischen Produkten sich einbindet in selbst vorgegebene Grenzen: Die Zahl der Nägel und die Farbgebung bleiben zwar konstant, aber gerade diese Bindungen, die eingegangen werden, sind so geformt, daß ein Wechselspiel zwischen vorgegebenen Realisierungszwängen und schöpferischen Einfällen zu einem variantenreichen Ausmessen des künstlerischen Spielraums führt. Man kann mit Kindern des vierten Schul-

jahres anhand folgender Fragen in sehr differenzierende Gespräche über bildnerische Probleme gelangen: Worüber gibt sich der Künstler genaue Rechenschaft? Welche Regeln hält er ein? Warum wird das Ganze trotzdem nicht langweilig? Sind alle Regeln immer genau befolgt — oder gibt es problematische Stellen? Was ist geglückter Zufall? Wie steht das Format des ganzen Reliefs zu einzelnen Elementen? Ist das Ganze noch ein Auszählreim, oder was ist es inzwischen? Ist etwas vorhanden, was stört? Lassen sich andere Möglichkeiten der künstlerischen Verwirklichung denken?

d. Eine weitere Möglichkeit sei lediglich angedeutet: Die Feinstruktur, die Baugesetze des Reims, sind mit Schülern dadurch zu analysieren, daß man versucht, sie adäquat in Ziffern oder Tönen nachzukonstruieren. Im Blick auf Schüler des dritten oder vierten Schuljahres wurde eine musikalisch sehr einfache Verkodungsform komponiert (Abb. 8).



Vokale = leitereigene Töne

a	f'
e	c'
i	e'
o	d'
u	g'
ia	e' + f'
io	e' + d'

Konsonanten = leiterfremde Töne

b	es'
d	des'
l	as'
m	b'
n	fis'
ff	(c + e + g + a)'
bb	es' + es''
nn	fis' + fis'

Abb. 8

Zur Repräsentation der Vokale dienen leitereigene Töne der C-Dur-Tonleiter, die Konsonanten sind durch leiterfremde Töne, Doppelungen durch Oktavierungen, Diphthonge durch Konsonanzen realisiert. Die rhythmische Kodierung versucht den Sprechduktus nachzukonstruieren.

So entstehen durch geschickte Tonwahl klangliche Realisierungen der Lautverbände, die bereits von Vorschulpflichtigen unterschieden und eindeutig zugeordnet

werden können. Daß eine solche unterrichtliche Arbeit nur im Zusammenhang einer kursartig angebotenen Einführung in Harmonielehre, Notenschrift, Takt und Rhythmus möglich wird, macht wiederum deutlich, daß die Einführung symbolischer Formen in das Curriculum der Grundschule nur dadurch zu leisten ist, daß diese Darstellungsformen in Kursen differenziert erlernt, an modellhaften Projekten in ihrer kulturerschließenden Produktivität demonstriert werden.

e. Transkribiert man die Lautfolge des Reims in eine simple Ziffernfolge,

enne denne dubbe denne	0110	20110	23440	20110
dubbe denne dalia	23440	20110	25675	
ebbe babbe bembio	0440	45440	408479	
bio bio buff	479	479	43XX	

so entdeckt der Schüler zweierlei. Erstens: Die Ziffern des Zehnersystems reichen nicht aus, um eindeutige Zuordnungen zwischen Lauten und Ziffern durchführen zu können. Er entdeckt die Grenzen des Zehnersystems. Zweitens: Es ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, daß in unseren Gesellschaften die Wahrnehmung von Zahlkombinationen in spezifischer Weise ausgebildet ist, so daß im Ziffernkodex besonders die Regelmäßigkeiten von strukturell erforderlichen Lautverteilungen deutlich sichtbar werden. Schon dieser Ad-hoc-Code erlaubt dazu die Bildung einer Reihe von Hypothesen:

- Für die Lautstruktur von Auszählreimen ist ein starkes Ungleichgewicht zwischen regelmäßig wiederholten und einzeln auftauchenden Lautelementen charakteristisch.
- Laute, die nur einmal auftauchen, stehen vor einer Zäsur.
- Die Laute kommen nur innerhalb scharf umrissener Grenzen und in festgelegten Verbindungen im Reim vor; so entstehen verschiedene Klangflächen.

Welchen Allgemeinheitsgrad diese Thesen erreichen, kann man dadurch prüfen, daß man diesen deutschen Reim mit einem fremdsprachlichen vergleicht, der ebenfalls aus Silben ohne Alltagsbedeutung besteht.

en den dino	01	201	2314	
sofa la katino	5467	87	97X314	
sofa la katika tok	5467	87	97X397	X49
elik belik bom	0839	Y0839	Y4Z	

Was zeigt sich, wenn man dieses Beispiel aus Israel in der gleichen Weise verkodet?

In beiden Reimen enthält die abschließende Lautverbindung Elemente, die zuvor nicht verwendet sind. Klangflächen sind sowohl im deutschen Reim als auch im hebräischen deutlich gegeneinander kontrastiert. Im deutschen dominiert in den ersten beiden Zeilen die Kombination 0/1 und der mit Ziffer 2 bezeichnete Lautwert. In den beiden Schlußzeilen treten die Ziffern 4/9 in den Vordergrund. Im hebräischen kommen die Lautwerte mit Ziffer 1 und 2 nur in den ersten beiden Zeilen, die Lautwerte 5, 7 und X nur in der mittleren, die Lautwerte Y und Z nur in der Schlußzeile vor. Für den deutschen Reim läßt sich Paralleles nachweisen.

f. Den lautlichen Konstruktionsprinzipien eines solchen Reims ohne Alltagsbedeutung kommen Grundschüler des vierten Schuljahres noch genauer auf die Spur, wenn man den elf Lauten nach dieser Tabelle (Abb. 9) geometrische Figuren























Tabelle der Konsonanten		Lippenlaute		Lippenzahnlaute		Zahnlaute		Vordergaumenlaute		Hintergaumenlaute		Kehlkopf-laute	
		stimmlos	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft
Verschlusslaute	stark												
	schwach												
Nasenlaute													
Seitenlaute													
Schwinglaute													
Reibelauten	stark												
	schwach												
Vokale		hellblau	dunkelblau	gelb	orange	hellgrün	dunkelgrün	rosa	violett	grau	schwarz	braun	
													
		a	e	i	o	u							

Abb. 9

in den angegebenen Farben zuordnet. Der so entstehende Kode wird den Kindern ausgehändigt, mit dem Hinweis, dies sei ein Auszählreim, ob es ihnen gelinge, ihn zu entziffern (Abb. 10).

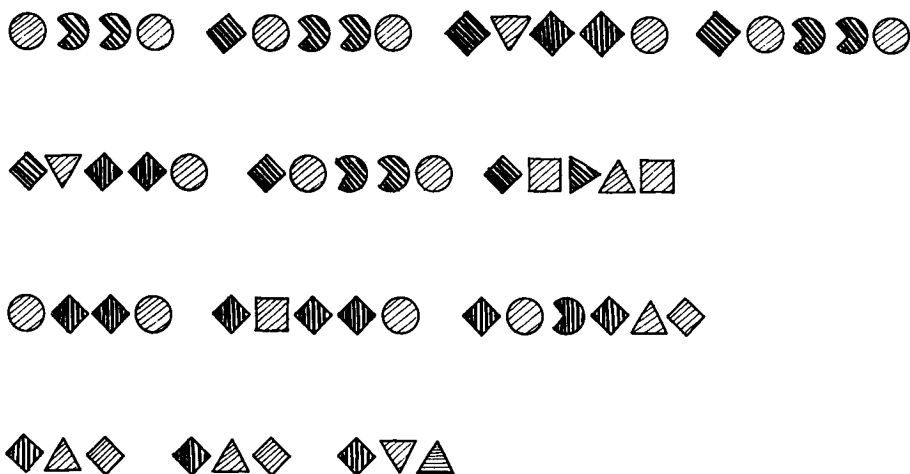


Abb. 10

Was entsteht dabei? Ich zitiere aus Protokollen und Beobachtungsberichten:

PETRA: Wenn man sucht, welcher Reim dazu paßt, dann muß man nach den Zeichen schauen. Am Anfang: Man braucht irgendein Wort; es muß mit ‚der Kugel‘ anfangen und mit ‚der Kugel‘ aufhören.

WILLI zeichnet eine Liste der vorhandenen geometrischen Figuren, dann ordnet er zunächst stur nach dem Alphabet zu; zuerst a - k, dann l - v. Nach einigen Änderungen auf der Zuordnungsliste übersetzt er fast fehlerlos:

lyyl nlyyl noppl nlyyl
 noppl nlyyl nswus
 lppl psppl plqpur
 pur pur puvv

CARMEN dagegen meint: Man muß ein System finden, nach dem man die Sache aussprechen kann. — Ihr erster Versuch:

egge degge daffe degge
 daffe degge d...

der zweite Versuch:

iggi liggi laffi liggi
 laffi liggi lumou
 iffi fuffi fibfoe
 foe foe fass

UTE konstruiert (mit Fehlern):

ussu bussu lorry lussu
 lorry lussu lemae
 urru rerru rukrai
 rai rai romm

und: ollo kollo kirro kollo
 kirro kollo kasua
 orro rarro rokrue
 rue rue rikk

Interessant ist der Zwischenversuch von UTE, mit dem sie an mögliche Alltagsbedeutungen der Elementverbände herankommt: Durch die Struktur provoziert, entstehen zunächst unbemerkt Wörter mit einem alltäglichen Bedeutungshof; sie stören demzufolge:

ollo kollo katto kollo
 katto kollo kasua
 =otto= katto...

Hier bricht UTE ab; sie ist gewissermaßen ‚via negationis‘ auf die Erkenntnis gestoßen, daß Wörter Bedeutungsträger sind und nicht nur eine Struktur haben.

Diese serielle Produktion von Kinderreimen ist für Zehnjährige nur schwer möglich; sie übersehen ohne unterrichtliche Einführung nicht, wie man die Art und Weise der Zuordnung organisieren muß, damit man zu sprechbaren Reimen gerät. Selbst für Erwachsene ist das, wie Versuche zeigten, schwierig.

Diese Beschäftigung mit der seriellen Konstruktion alternativer Realisationen im Medium der Sprachlaute zwingt dazu, daß man in metasprachliche Zusammenhänge — hier in Silbenbaugesetze — einführt. Nur wem deutlich ist, daß es im Deutschen verschieden häufig gebrauchte Lautverbindungen gibt, andere dagegen nicht möglich sind, nur wer weiß, daß im Deutschen die Silbenspitze stets durch einen Vokal realisiert wird, der hat Erklärungen dafür, wieso diese Verbindung als nicht möglich, jene als exotisch genommen wird.

IV. Konsequenzen für curriculare Konstruktions- und Revisionsbemühungen

Ich breche damit die ausführliche Darstellung dieses idealtypischen, längst überprofilerten Beispiels ab. Ein Kinderreim hebt die etablierte Grundschuldidaktik nicht unmittelbar aus den Angeln. Es sollte daran auch nur sichtbar werden, wie man dort, wo man symbolisch-systematische Formen der Präsentation heranzieht, Zug um Zug entdeckt, wie vielfältig dimensioniert die Realitätsausschnitte sind, die man bislang allzu oft in gefährlich eindimensionaler Darstellung unterrichtlich angeboten hat.

Dieser Reim ist zum durchdeklinierten Paradigma geworden für die Entstehung von Teilcurricula. Bestimmt sind andere zu nennen, deren Entwicklung im Augenblick nötiger wäre; ich denke etwa — willkürlich herausgegriffen — an die Entwicklung von symbolischen Präsentationsformen, um Grundschulern durch Unterricht einsichtig zu machen die Struktur und die Funktion eines Supermarktes, einer City, einer Zeitung oder aber auch den Zusammenhang von Raumaufteilungen im Klassenzimmer und bestimmten unterrichtlichen Arbeitsformen.

Ich fasse unter der Doppelfrage zusammen: Was geschieht didaktisch, wenn man so vorgeht? — Und: Wie gehören diese Dinge in den Fragenkreis der Curriculum-diskussion?

Die hier beschriebenen Formen didaktischer Elementarisierung schaffen auf einer breiten Basis von formalisierten Strukturen aus Zugänge zu kulturellen Bereichen. Der Akzent liegt dabei auf der Tatsache, daß diese Zugänge dem Schüler nicht unbewußt, ohne daß er es merkt, geöffnet werden, sondern daß ihr Erwerb ausdrücklich problematisiert und diskutiert werden muß. Unterrichtlich wird dies gerade dadurch provoziert, daß die verschiedenen Kodierungsformen unmittelbar kontrastiert werden. Durch symbolische Formen wird es möglich, perspektivisch akzentuiert, jene Dimensionen zu artikulieren, in denen man den Lehrgegenstand sichtbar machen kann. So bekommen die Schüler Werkzeuge in die Hand, mit denen sie sich selbst Zugänge zu den Sachbereichen verschaffen können, die zur Kultur der Erwachsenen gehören.

Die Lehrgegenstände – im idealtypischen Beispiel der Auszählreim – werden zum Koordinationsprinzip eines modellhaften Projekts. Sie sind perspektivenzentrierende Themen, artifiziell, allein durch die didaktische Konstruktion erzeugt. Gerade solche didaktisch konstruierte und schulpraktisch erprobte Koordinationsmodelle werden zum Mittel, mit dem man Lernziele entdecken, konkret bündeln und auf zuzuordnende Kurse verteilen kann. Wer anders ansetzt, ist in Gefahr, synkretistisch Lehrziele zu kombinieren, zu katalogisieren und dann zu realisieren.

Wenn Unterricht in Zukunft so verlaufen könnte, daß solche modellhafte Koordinierungseinheiten in Wechselbeziehung treten zu einer Reihe von Spezialkursen, deren Inhalt und Umfang gerade auch in einem für die Schüler selbst einsehbaren Verhältnis zu der koordinierenden Einheit stehen, dann gelingt es, mit ihnen zusammen solche Kurse zu planen, die nicht nur – ausgehend von einem vermeintlich disziplinimmanenten Organisationsprinzip – aufgebaut sind.

Die Konstruktion solcher koordinativer Modelleinheiten ist nicht mehr aus der Sachlogik eines Gegenstandes ableitbar. Deshalb ist bei der Auswahl von Lehrgegenständen für derartige Konstruktionen darauf zu achten, daß es durch Unterricht unmittelbar gelingt, deren multifunktionale Strukturierbarkeit überzeugend darzustellen. Nur so vollzieht sich wirkliche Elementarisierung, durch die die Schüler tatsächlich aus der Abhängigkeit von den alltäglich-selbstverständlichen Bedeutungen gelöst werden und Teil bekommen an der Kultur der Erwachsenen.

Wo man von Qualifikationen und Dispositionen ausgeht, die den einzelnen zur Bewältigung von Lebenssituationen ausstatten, gelangt man durch sorgfältige curriculare Konstruktionsversuche zu einer Reihe von Kursen, die in der Schule nebeneinander anzubieten sind. *Wer* unter den Schülern davon *was* aufgreift, das muß entweder durch Vorschriften geregelt sein oder aber der Privatinitiative des einzelnen überlassen bleiben, denn die Metastruktur des Curriculum, der Ort und damit die Bedeutung von Teilcurricula bleiben dem Schüler undurchsichtig.

Wo dagegen als Basis für derartige Kurse modellhaft-koordinative Curricula entwickelt werden, durch die man zu der Einsicht kommt, daß jede präzise Erkenntnis perspektivisch begrenzt ist, wo man durch solche Teilcurricula ebenso einsehen lernt, wie die in Kursen erwerbenden Fähigkeiten dazu nötig sind, um als Kind und Jugendlicher an der soziokulturellen Wirklichkeit der Erwachsenen teilzuhaben,

und nicht in subkulturelle und damit in marginale Positionen abgedrängt zu werden, dort ist für curriculare Revisionen deswegen ein erfolgversprechender Ausgangspunkt bezeichnet, weil nicht nur Sozial- und Erziehungswissenschaftler, Fachexperten und Schulpraktiker allein Einsicht in Richtung und Umfang der Konstruktions- und Revisionsbemühungen haben. Die Forderung nach solchen modellhaften Konzeptionen hat ihr weiter gestecktes Ziel darin, gerade auch dem Schüler durch Unterricht selbst Einsicht in die Notwendigkeit permanenter curricularer Revisionen zu verschaffen. Damit ist für curriculare Forschungsprozesse eine Richtung bezeichnet, die notwendig ihren Schwerpunkt auf Probleme qualifizierender Elementarisierung der gesellschaftlich-kulturellen Realität setzt. Es ist selbstverständlich, daß sie vornehmlich grundschulzentriert arbeitet.

Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu den interessanten Ansatz von ULRICH PRINZ, einen grundschulbezogenen Musikunterricht zu konzipieren und durchzuführen, der die Materialien von DIENES so in unterrichtlichen Zusammenhängen als Arbeitsmittel einsetzt, daß in spezifisch musikalische Darstellungsformen eingeführt werden kann. — PRINZ, ULRICH: Musik in der Grundschule. Notwendigkeit und Möglichkeit einer Neuorientierung. In: Festschrift für WALTER GERSTENBERG. Tübingen. Noch nicht veröffentlicht.
- 2 ROBINSOHN, SAUL B.: Ein Strukturkonzept für Curriculum-Entwicklung. In: ZfPäd 15. Jg. 1969, S. 631 ff, hier S. 631.
- 3 ROBINSOHN, a. a. O., S. 636.
- 4 ROBINSOHN, a. a. O., S. 649.
- 5 Vgl. Schwarz auf weiß. Ein neues Lesebuch für Baden-Württemberg. Hannover 1967, S. 18 (dort mit Interpunktion).
- 6 Unterrichtskonstruktionen wie diese kann man nicht allein ausführen. Die Namen derer, die mir in diesem Fall geholfen haben, sollen genannt werden: HORST EHNI, ELKE FESSELER, EGON und JOHANNA HEIN, INGEBORG KETTERER, HERMANN KRÄMER, ERNST KREINER, WOLF-DIETER MARQUARDT, ULRICH PRINZ, HEINZ RENZ. Besonders danke ich meinen Lehrern ANDREAS FLITNER und KLAUS GIEL, die diese Arbeit durch Beratung und Kritik gefördert haben.
- 7 Vgl. zu diesem Protokollauszug die Ausführungen von GIEL zum Sprachgebrauch bei Grundschulern in vergleichbaren Angebotssituationen. — GIEL, KLAUS: Operationelles Denken und sprachliches Verstehen. In: Sprache und Erziehung. 7. Beiheft der ZfPäd. Weinheim 1968, S. 111 ff, hier S. 122.

Literatur

- BERGER, PETER/LUCKMANN, THOMAS: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M. 1969.
- BLANKERTZ, HERWIG: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.
- CARNAP, RUDOLF: Einführung in die symbolische Logik mit besonderer Berücksichtigung ihrer Anwendungen. Wien 1954.
- CASSIRER, ERNST: Philosophie der symbolischen Formen. I-III. 2. Aufl. Darmstadt 1954.
- DIENES, ZOLTAN P./GOLDING, E. W.: Mathematisches Denken und logische Spiele. Freiburg 1966.
- FLECHSIG, KARL-HEINZ: Die Steuerung und Steigerung der Lernleistung durch die Schule. In: Begabung und Lernen. Hrsg. v. HEINRICH ROTH. (= Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 4) 2. Aufl. Stuttgart 1969.

- FLECHSIG, KARL-HEINZ u. a.: Probleme der Entscheidung über Lernziele. In: *pl. Programmiertes Lernen. Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung*. 1970, H. 1, S. 1–32.
- FLITNER, ANDREAS/GIEL, KLAUS/POPP, WALTER: Zur Revision des Lehrplans in der Grundschule. In: FLITNER, ANDREAS u. a.: *Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik. Studien zur Schul- und Sozialerziehung*. (= *Erziehung in Wissenschaft und Praxis*. Bd. 9) — München 1969, S. 47–55, 214 f.
- FREY, KARL: Das Curriculum im Rahmen der Bildungsplanung und Unterrichtsvorbereitung. In: *Die Deutsche Schule*. 61. Jg. 1969, S. 270–281.
- FREY, KARL: Verfahren zur Lehrplan- und Schulsystemreform. In: *Schweizerische Lehrerzeitung*. 114. Jg. 1969, S. 912–918.
- GIEL, KLAUS: Operationelles Denken und sprachliches Verstehen. In: *Sprache und Erziehung*. 7. Beiheft der *ZfPäd*. Weinheim 1968, S. 111 ff.
- GIEL, KLAUS: Studie über das Zeigen. In: *Erziehung in anthropologischer Sicht*. Hrsg. v. O. F. BOLLNOW. Zürich 1969, S. 51 ff.
- GIEL, KLAUS: Studien zu einer anthropologischen Didaktik. Noch nicht veröffentlichte Habil.-schr. (Tübingen 1966).
- HABERMAS, JÜRGEN: CHARLES S. PEIRCE's Logik der Forschung. Die Aporie eines sprachlogisch erneuerten Universalienrealismus. In: *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a. Main 1968, S. 116 ff.
- KNAB, DORIS: Curriculumforschung und Lehrplanreform. In: *Neue Sammlung*. 9. Jg. 1969, S. 169–185.
- KOTHE, SIEGFRIED: Denken macht Spaß. Denkspiele mit den 'logischen Blöcken' nach Z. P. DIENES. 4. Aufl. Freiburg 1970.
- MARTINET, ANDRÉ: Grundzüge der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Aus dem Franz. Stuttgart 1963.
- MÖLLER, CHRISTINE: Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernziel-erstellung. Weinheim 1969.
- MORGENSTERN, OSKAR: Logistik und Sozialwissenschaften. In: *Logik der Sozialwissenschaften*. Hrsg. v. E. TOPITSCH. Neue wiss. Bibliothek. Köln-Berlin 1967. S. 315 ff.
- PEIRCE, CHARLES S.: Fragen hinsichtlich gewisser Vermögen, die man für den Menschen in Anspruch nimmt. In: *Schriften I: Zur Entstehung des Pragmatismus. Aus dem Amerikanischen. Mit einer Einführung v. K.-O. APEL*. Frankfurt a. M. 1967, S. 157 ff.
- PEIRCE, CHARLES S.: Einige Konsequenzen aus vier Unvermögen. In: *Schriften I...*, a. a. O., S. 184 ff.
- PLESSNER, HELMUTH: Mit anderen Augen. In: *Zwischen Philosophie und Gesellschaft*. Bern 1953, S. 204 ff.
- PLESSNER, HELMUTH: *Conditio humana*. Pfullingen 1964.
- RAUSCHENBERGER, HANS: Über das Lehren und seine Momente. In: *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart*. Hrsg. v. Th. W. ADORNO u. a. Frankfurt a. M. 1967, S. 64 ff.
- ROBINSOHN, SAUL B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967.
- ROBINSOHN, SAUL B.: Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung. In: *ZfPäd*. 15. Jg. 1969, S. 631–653.
- RUMPF, HORST: Schulwissen. Beobachtungen an Lehrbüchern. In: *Neue Sammlung*. 8. Jg. 1968, S. 56 ff.
- SEIFFERT, HELMUT: Information über die Information. München 1968.
- WEIZSÄCKER, CARL FRIEDRICH VON: Sprache als Information. In: *Die Sprache*. 5. Folge des Jahrbuchs *Gestalt und Gedanke*. Bayr. Akademie der schönen Künste (Hg.). München 1959.
- WHORF, BENJAMIN LEE: Sprache — Denken — Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Hrsg. u. übers. v. P. KRAUSSER. Reinbek 1963.

Die Situation der Lehrplanentwicklung im Bereich der Elementarerziehung

Vorbericht über eine Untersuchung im Rahmen des LOT-Projekts*

1. Curriculumforschung und Empirie

Die Bemühungen der letzten Jahre um eine erfahrungswissenschaftliche und zumindest systematische Lehrplanforschung finden ihren Niederschlag in dem inzwischen weit verbreiteten Begriff „Curriculum“. Es soll damit insbesondere der innovative Charakter all dieser Bemühungen gekennzeichnet werden, die vor allem an neuen Zielsetzungen und Entwicklungsverfahren orientiert sind. Wieweit aber sind solche Bemühungen bereits praktisch relevant geworden?

Lehrpläne und Richtlinien sind bislang die bedeutendsten Instrumentarien, mit denen Schulpraxis geregelt werden soll. Sie sind aber im wesentlichen nur allgemeine Soll-Anweisungen und nicht konkrete Handlungsweisungen und Arbeitsmaterial, wie dies unter Curricula verstanden wird. Dennoch verbreitet sich der Begriff „Curriculum“ auch für diese Lehrpläne und Richtlinien konventionellen Musters.

Die empirische Curriculumforschung ist z. Zt. noch hauptsächlich damit befaßt, empirisch-deduktiv Ziele für das Bildungswesen zu erfassen. Dieses geschieht mit den Methoden der Abnehmerbefragung, Arbeitsplatzanalyse und Expertenbefragung¹⁾. Es besteht bei diesen Verfahren die Gefahr, daß die empirische Analyse einem unzureichenden Ist-Zustand unterliegt und dessen Projektionen dann normativen Wert zumißt. So dürfte z. B. deutlich sein, daß in einer gesellschaftlichen Situation, in der die meisten Eltern nicht über einen Reflektionsstand ihrer Elternrolle verfügen, da sie auf diese Rolle kaum anders vorbereitet sind als durch Konsumregulationen (Elternzeitschriften, Werbung) oder ideologische Grundmuster vor allem der Religionsgemeinschaften (z. B. Patriarchie), eine Befragung der Eltern über Ziele der Elementarerziehung eben nur diese gesellschaftliche Situation reproduzieren kann und daher nicht dafür geeignet ist, daß unmittelbare Projektionen für diesen Erziehungsbereich abgeleitet werden können.

Diese Gefahr der unkritischen Reproduktion von Systemdeterminationen durch empirische Analysen ist jedoch mit Empirie nicht mehr und nicht weniger verbunden als mit jeglicher nur theoretischen Reflexion. Es ist nur zu sehen, welche Funktion man der Empirie zuerkennen will und zu welchem konkreten Verfahren man greift²⁾.

„Der Empirismus, ist, seinem Begriff nach, eine Philosophie, welche der Erfahrung in Erkenntnis den Vorrang zuerkannt hat; in Wahrheit aber wurde, wie ich meine, wegen eines Mangels an Selbstreflexion des Empirismus, Erfahrung im empiristisch kontrollierten Wissenschaftsdenken nicht sowohl befreit und entbunden, als gegängelt und gefesselt. Uns lockt es, die Erfahrung gegen den Empirismus

zu verteidigen, einen mindereingeschränkten, minder engen und verdinglichten Begriff von Erfahrung der Wissenschaft zuzubringen. Ziel der Kontroverse ist nicht ein Ja oder Nein zur Empirie, sondern die Interpretation von Empirie selber, zumal der sogenannten empirischen Methoden. Solche Interpretation ist philosophisch bei uns nicht weniger als bei den Empiristen.“ (S. 82)

Deutlich ist, daß empirische Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaft bislang mehr auf Deduktion als auf Innovation gerichtet ist. Inwieweit aber gerade eine innovative Empirie notwendig ist, um gesellschaftlichen Situationen nicht aufzusitzen, sondern sie disponibel zu gestalten, soll versucht werden, in dem folgenden Beitrag zu zeigen.

2. Darstellung des LOT-Projektes

Das LOT-Projekt³⁾ wird durchgeführt von der „Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung“ im Sonderforschungsbereich „Bildungsforschung“ der Universität Konstanz. Es handelt sich dabei um ein Projekt, das die Untersuchung zentraler Fragestellungen im Bereich der Curriculumforschung zum Ziel hat.

Einmal geht es darum, ein generelles Modell für die Abbildung von Informations- und Entscheidungsprozessen, die zur Formulierung von Lernzielen führen, zu gewinnen. Das zu entwickelnde formale Modell soll dazu dienen, einen heuristischen Ansatz für die Analyse und Planung didaktischer Informations- und Entscheidungsprozesse zu liefern.

Eine erste Anwendung erfährt das Modell dadurch, daß es die Grundlage für die Entwicklung eines Interview-Leitfadens bildet, mit Hilfe dessen Personen befragt wurden, die im Auftrag von Kultusministerien an der Entwicklung von Richtlinien und Lehrplänen für den Französischunterricht und für den Bereich der Elementarerziehung (Grundschule, Vorschule) teilgenommen haben. Die Befragung hatte den Zweck, Informationen über die Zusammensetzung und Arbeitsweise der betreffenden Gremien zu erhalten. Ferner sollte erkundet werden, welche Informationen über mögliche Lernziele, sozio-kulturelle Zustände, Bedingungen des Lernens, Präferenzkriterien usw. bei den Entscheidungsprozessen verfügbar waren bzw. genutzt worden sind. Anhand der Erfahrungen aus diesen Interviews ist inzwischen ein Fragebogen entwickelt worden, der diese Untersuchung erweitern und ergänzen soll. Über die Ergebnisse der Interviews im Bereich der Elementarerziehung soll in diesem Bericht noch näher informiert werden.

Eine weitere Anwendung findet das Modell bei der Planung von Experimenten, bei denen Entscheidungsprozesse, die zur Formulierung von Lernzielen führen, simuliert werden sollen. Konkret geht es darum, je 3 Gruppen von Personen zusammenzustellen, die den Auftrag erhalten, Lernziele für die beiden Bereiche Französisch und Elementarerziehung zu formulieren. Dabei werden sowohl der Informationsfluß innerhalb der Gruppen wie auch die von der Außenwelt in die

Entscheidungssituation eingehenden Informationen analysiert. Diese Simulationsexperimente sollen in der Form von Werkstattseminaren durchgeführt werden. Den Parallelgruppen sollen die gleichen Informationen vermittelt werden. Die Auswahl der Personen, die an diesen Simulationsexperimenten teilnehmen, soll aufgrund von Kriterien erfolgen, die von der Arbeitsgruppe ausführlich zu begründen sind. Als Zeitdauer für diese Simulationsexperimente sind jeweils etwa 10 Tage vorgesehen. Alle in diesen Gruppen stattfindenden Informations- und Entscheidungsprozesse sollen protokolliert werden, um vor allem Beziehungen zwischen den folgenden Daten herstellen zu können:

- a) Varianz zwischen den Gruppen in bezug auf die Menge und Art der benutzten Informationen sowie in bezug auf die als Ergebnis der Entscheidungsprozesse formulierten Lernziele.
- b) Varianz innerhalb der Gruppen hinsichtlich der Präferenzen, welche die einzelnen Mitglieder der Gruppe hinsichtlich der einzelnen Lernziele und hinsichtlich der erwünschten Konsequenzen der erwünschten Handlung äußern.
- c) Qualität der innerhalb der Gruppen stattfindenden Prozesse.
- d) Qualität der als Produkt der Entscheidungsprozesse formulierten Lernziele.
- e) Vergleich der Präferenzen der Gruppenmitglieder mit denen gesellschaftlicher Gruppen.

Es ist beabsichtigt, Hypothesen über mögliche Zusammenhänge zwischen Information, Gruppenzusammensetzung, Gruppenaktivität und Produkt aufzustellen. Die aus der Gruppenarbeit entwickelten Produkte, nämlich die auf der Ebene von Aufgabenbeschreibungen liegenden Lernziele, sind dann das Ausgangsmaterial für die anschließende Entwicklung von Lernziel-Orientierten-Tests.

Damit ist das zweite Ziel des Projekts bereits angedeutet. Es geht um die Erstellung Lernziel-Orientierter-Tests für die Bereiche Französisch und Elementar-erziehung⁴⁾.

Eine Konkretisierung von Lernzielen in Form von Testaufgaben ist erforderlich, um die Effektivität der Entscheidungsprozesse, die zur Formulierung von Lernzielen führen, empirisch überprüfen zu können. Denn nur wenn diese Prozesse zu einem Abschluß gelangt sind und sich in einem Ergebnis niedergeschlagen haben, besteht überhaupt die Möglichkeit, den Zusammenhang zwischen Prozeß und Produkt zu kontrollieren.

Lernziel-Orientierte-Tests unterscheiden sich von Normgruppen-Orientierten-Tests vor allem dadurch, daß sie primär die Effektivität der Unterrichtssysteme sowie die von Adressatengruppen unter den Bedingungen eines jeweiligen Unterrichtssystems erbrachten absoluten Lernleistungen überprüfen, nicht aber der Erhebung relativer Unterschiede der Lernleistungen verschiedener Adressaten und damit der Selektion dienen.

Die Entwicklung von Lernziel-Orientierten-Tests aufgrund der in den Simulationsexperimenten gewonnenen Aufgabenbeschreibungen soll in der zweiten Phase des LOT-Projekts erfolgen, also etwa 1971–72. Im Anschluß daran sollen die Lernziel-Orientierten-Tests für beide Bereiche auf ihre Validität überprüft werden.

Ein drittes Ziel des Projekts ist die Aufklärung des Zusammenhangs von Prozeß und Produkt. Es ist zwar nicht zu erwarten, daß die Aufklärung solcher Zusammenhänge vollständig möglich ist, doch wird angestrebt, zumindest Schätzungen hinsichtlich der möglichen Varianz solcher Produkte (d. h. der Lernziele) zu liefern, die sich ergeben kann, wenn die Bedingungen, unter denen die Entscheidungsprozesse ablaufen, die zur Formulierung von Lernzielen führen, identisch sind.

Als Informationen für die Simulationsexperimente sollen u. a. die Ergebnisse von zwei Befragungen nutzbar gemacht werden, die in den beiden Bereichen Französisch und Elementarerziehung durchgeführt werden. Einmal geht es dabei um die Erhebung von Vorstellungen gesellschaftlicher Gruppen bezüglich der Rollenmerkmale von Entscheidungsträgern in diesen Bereichen und zum anderen um die Beurteilung von Lernzielen durch Angabe von Präferenzen.

Sodann sollen Informationen über sozio-kulturelle und anthropologisch-psychologische Bedingungen, unter denen die Lernziele formuliert werden, zusammengestellt und den Teilnehmern an den Simulationsexperimenten zugänglich gemacht werden. Ferner sollen durch die Analyse von Lehrplänen, Schulreifetests sowie der didaktischen Literatur konkrete Aufgabenbeschreibungen für beide Lernzielbereiche zusammengestellt werden, und zwar in Form von Lernzielbänken (item-banks), die dann in den Simulationsexperimenten genutzt werden können.

3. Zu den Ergebnissen der Interviews zur Lehrplanentwicklung

In den vorangegangenen Abschnitten wurde über den allgemeinen Hintergrund des Teilprojekts berichtet, welches nun näher dargestellt werden soll. Die spezielle Bedeutung dieses Teilprojekts „Zur Empirie der Lehrplanentwicklung“ für das LOT-Projekt besteht darin, die Informations- und Entscheidungsprozesse bei den gegenwärtigen Verfahren zur Lehrplanentwicklung zu analysieren und ggf. Spezifikationen des entscheidungstheoretischen Modells zu ermöglichen.

Es ging also in der Untersuchung der Praxis der Lehrplanentwicklung nicht darum, bestimmte Unzulänglichkeiten aufzuspüren und dann mit Personen oder institutionellen Verhältnissen zu verbinden. Wenn Unzulänglichkeiten sichtbar geworden sind, so wurden sie zumeist auch von den Beteiligten selbst und z. T. sehr deutlich und scharf formuliert gesehen, wobei diese Personen aber kaum eine Möglichkeit sahen, Änderungen zu erreichen und zumeist auch gar keine Vorstellungen darüber entwickelt hatten. Stattdessen verbanden sie mit dem Begriff „Curriculum“ eine oftmals recht naive Hoffnung, daß ihre Probleme durch einfache

Verfahrensmuster zu lösen seien, auf die man eben nur noch ein wenig zu warten habe. Vielmehr soll diese Untersuchung aufzeigen, nach welchem Modus die Entscheidungen in der Lehrplanentwicklung geschehen, wo bestimmte Konzeptionen des Verfahrensablaufs sichtbar werden, wo bereits Modifikationen erfolgt sind bzw. erwartet werden können, um daraus eventuelle Einsichten in diese Prozesse ableiten zu können und diese Prozesse transparent zu machen.

Im Herbst und Winter 1969 wurden Interviews mit Leitern von Lehrplankommissionen in den verschiedenen Ländern der Bundesrepublik durchgeführt. Für diese Interviews war auf der Grundlage verschiedener Informationen (Literaturstudium, Befragung in einer Voruntersuchung, Modell der Informations- und Entscheidungsprozesse bei der Formulierung von Lernzielen⁵⁾) ein Leitfaden entwickelt worden, in welchem etwa 120 Fragen nach den folgenden Themenkreisen geordnet waren:

- Motive für die Lehrplanentwicklung
- Auswahl, Einberufung, Leitung der Kommissionen
- Verfahren und Arbeitsweise in diesen Kommissionen
- Leitideen bei der Entwicklung
- Informationen und Materialien, die zugrunde lagen bzw. genutzt wurden
- Entscheidungen über Lehr- und Arbeitsmittel
- öffentliches Interesse an den Lehrplänen
- Einführung und Verbreitung der Lehrpläne
- Revision der Lehrpläne
- Konfliktfälle
- Erfahrungen und Auswertung dieser Erfahrungen

In den Interviews wurden dann die Kommissionsleiter jeweils auf diese Themen angesprochen, so daß sie zunächst frei darüber reden konnten. Die dabei von ihnen nicht selbst berührten weiteren Fragen, die der Leitfaden umfaßte, wurden ihnen dann noch gesondert gestellt. Die Interviews fanden zumeist in den Ministerien statt, ihre Dauer betrug durchschnittlich etwa 90 Min. Die Ergebnisse dieser Interviews, welche auf Tonband festgehalten wurden, sind zumeist nicht quantifizierbar, da die Interviewsituation eine solche Restriktion, wie sie ein quantifizierbarer Fragebogen wohl dargestellt hätte, nicht zugelassen hätte. Dieses wird aber versucht in einem Fragebogen, der an weitere Personen, die in der Bundesrepublik an der Lehrplanentwicklung teilgenommen haben, z. Zt. verschickt wird. Dieser standardisierte Fragebogen ist aufgrund der Erfahrungen in den Interviews entwickelt worden und kann mit EDV ausgewertet werden. Bei diesem Bericht muß also berücksichtigt werden, daß es sich nur um die Ergebnisse einer relativ geringen Anzahl von Interviews (etwa 25) handelt, die aber doch alle Leiter von Kommissionen, die in den letzten Jahren in dem genannten Bereich gearbeitet haben, erfaßten, soweit sie eben verfügbar waren.

Diese Interviews sind also nur als „anecdotal reports“ anzusehen, zudem können sie nur das ergeben, was die Kommissionsleiter selbst dargestellt haben, während die Fragebogen einen weiteren Teilnehmerkreis erfassen und deshalb reichhaltigere Informationen erwarten lassen⁶⁾.

4. Motive für die Erarbeitung neuer Lehrpläne und Richtlinien im Bereich der Elementarerziehung

Gerade in den letzten Jahren ist eine enorme Aktivität hinsichtlich einer Reform der Elementarerziehung zu verzeichnen, die in allen Bundesländern dazu geführt hat, daß neue Lehrpläne oder Richtlinien erarbeitet worden sind oder doch vorbereitet oder geplant werden. Zumeist ging die Konkretisierung dieser Reformvorschläge in der Erarbeitung neuer Lehrpläne von Forschungsergebnissen und sich daran anschließenden öffentlichen Diskussionen aus. Ein Fall besonderer Art liegt da vor, wo die Entwicklung eines Richtlinienplans aufgrund einer Intervention eines Landesrechnungshofes erfolgte, der formale Festsetzungen wie Arbeitszeiten, Arbeitsweisen, Ausstattung, etc. gewährleistet wissen wollte.

Aus der folgenden Tabelle ist ersichtlich, wo im Bereich der *Grundschule* solche Entwicklungen erfolgt sind bzw. in Angriff genommen wurden. Es ergibt sich daraus ein Zeitraum von ungefähr 3 Jahren für die ersten und letzten Neuentwicklungen aufgrund dieser aktuellen Diskussionen um die Reform der Grundschule. Während es sich in früheren Jahren zumeist darum gehandelt hatte, Lehrpläne zu revidieren, d. h. durch Modifikation der alten Lehrpläne Zeittendenzen anzupassen, ist es in der aktuellen Phase deutlich sichtbar, daß von vornherein grundsätzliche Neuentwicklungen in Angriff genommen werden.

Übersicht über die Lehrplanentwicklung in der BRD für die Grundschule

Bundesland	letztgültiger Lehrplan	abgeschl. neuer Lehrplan	neuer Lehrplan in Arbeit	neuer Lehrplan in Vorbereitung
Baden-Württemb.	1966			ja
Bayern	1959		ja	
Berlin		1968		
Bremen	1962			es laufen Versuche
Hamburg	1959			es laufen Versuche
Hessen	1967			es laufen Versuche
Niedersachsen	1962		ja	
Nordrhein-Westf.	1955	1969		
Rheinland-Pfalz	1967			ja
Saar				?
Schleswig-Holst.	1961			ja

5. Auswahl, Einberufung, Leitung der Kommissionen

Die Auswahl der Teilnehmer einer Lehrplankommission ist fast immer dem zuständigen Referenten im Ministerium vorbehalten, der dann auch kaum anders

als nach dem Prinzip der persönlichen Bekanntschaft diese Auswahl vornehmen kann. Das für diese Auswahl genannte Kriterium war nahezu einmütig das stereotype „fachliche Qualifikation“. Man wählte also die Teilnehmer nach einem Leistungsbegriff aus, der sich in der Hauptsache an der Schulpraxis orientierte, denn die Teilnehmer waren zumeist im Schuldienst oder in der Schulverwaltung tätige Lehrer. Andere *Persönlichkeitsvariable* wie Toleranz, Kooperationsfähigkeit, Kreativität etc. scheinen nicht relevant zu sein. Andere *Rollenmerkmale* bei der Auswahl der Teilnehmer sind ebenfalls sehr gering. Fraglich an diesem „Auswahlverfahren“ sind vor allem zwei Aspekte: Einmal ist keine Funktionalität ersichtlich, die sich daran zu orientieren hätte, daß Lehrpläne nicht nur für Lehrer relevant sind, sondern eher noch für die Betroffenen (insbesondere natürlich die Schüler). Insofern wird schon durch die Auswahl des Teilnehmerkreises die gesellschaftliche Funktion von Lehrplänen und Richtlinien im Zusammenhang mit ihrer Aktualisierung in der Schulpraxis deutlich vernachlässigt. Wenn so Lehrpläne von Lehrern für Lehrer gemacht werden, so kennzeichnet das einmal den geringen gesellschaftlichen Reflexionsstand in der Schulpraxis, zum anderen aber auch eine Usurpation gesellschaftlicher Normen durch nur eine Gruppe. Kennzeichnend für diese Usurpation ist ein Zitat aus einem amerikanischen Handbuch. Unter dem Kapitel „Who Should Participate in Curriculum Improvement?“ heißt es: „Curriculum decisions are value judgments by someone; thus, it is logical that these judgments be formulated in large part by those who will be operating under them; these are, especially, the classroom teachers“⁷⁾.

Der Mangel an Differenzierung der Teilnehmer in Lehrplankommissionen äußert sich offensichtlich in einigen Phänomenen, die noch zu erörtern sein werden, nämlich vor allem Konformität der Meinungen, keine Formalisierungen der Entscheidungsprozesse und Ignoranz einer weiteren Öffentlichkeit.

Die Leitung der Kommission verbleibt fast immer bei den zuständigen Ministerialbeamten; wenn Unterkommissionen gebildet werden, so wird ein sogenannter „Federführender“ bestimmt (nur in einem einzigen Fall von den Teilnehmern selbst gewählt), der die Arbeit der Kommission geschäftsmäßig zu leiten hat.

In Nordrhein-Westfalen und Hessen wurde indessen ein anderer Weg beschritten. Das Ministerium übertrug die Verantwortung für den Entwicklungsablauf an Erziehungswissenschaftler, die weitgehend selbständig handeln konnten. In diesen Kommissionen war der Teilnehmerkreis differenzierter im Hinblick auf Rollenrepräsentationen. Ähnliches konnte auch dann erreicht werden, wenn zunächst vom Ministerium nur eine Grundlagenkommission gebildet wurde, die dann weitere Unterkommissionen mit speziellen Aufgabenbereichen betraute. Dieses Verfahren führte dann dazu, daß Teilnehmer der Grundlagenkommission durchaus akzeptierte Personalvorschläge hinsichtlich weiterer Teilnehmer für die Unterkommissionen unterbreiteten und somit zumindest das Prinzip der persönlichen Bekanntschaft erweitern konnten.

Ein weiteres Problem bei diesem Auswahlverfahren ist die Transparenz. Wie auch nachfolgende Phasen der Lehrplanentwicklung bleibt die Auswahl der Teil-

nehmer für Lehrplankommissionen weitgehend in einer Sphäre des Dunkels. Auch dadurch wird die Praxis der Lehrplanentwicklung in keiner Weise den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht, die an sie gestellt werden müssen. In dieser Intransparenz muß weitgehend der Grund dafür gesucht werden, daß einer weiteren Öffentlichkeit die Bedeutung der Lehrplanentwicklung bislang nicht deutlich geworden ist.

6. Verfahrens- und Arbeitsweise

Die Arbeit einer Lehrplankommission zieht sich zumeist über mehrere Jahre hinweg. Zumeist beginnt man mit grundsätzlichen Erörterungen, die dann in einem ersten Entwurf festgehalten werden: dieser wird dann im Verlauf der weiteren Arbeit verändert und durch fachbezogene Ausführungen erweitert. In der Regel treffen sich die Mitglieder einer Kommission etwa einmal im Monat, und etwa 1 – 2 mal während der ganzen Arbeit treffen sie sich zu einer Klausurtagung an einem Wochenende. Es werden Reisekosten und zum Teil auch Tagegelder bezahlt, ansonsten gibt es keine finanziellen Zuwendungen. Stundenerlasse, z. B. für Lehrer, gibt es erst in den Fällen, wo Versuchsschulen laufen; für die Mitarbeit in einer Lehrplankommission sind sie bislang nicht vorgesehen, doch werden sie sehr gewünscht. Das nun bedeutet, daß die Teilnehmer zumeist ihre eigene Freizeit für diese Arbeit opfern oder außergewöhnliche Belastungen ihrer normalen Berufstätigkeit in Kauf nehmen müssen. Dagegen verrichten die Leiter dieser Kommissionen, sofern sie Schulverwaltungsbeamte sind, die Arbeit an den Lehrplänen im Rahmen ihrer sonstigen Tätigkeit; sie können sich also selbst entlasten. Nicht zuletzt auf diese Arbeitsweise und die Tatsache, daß die Mitglieder einer Kommission oft an verschiedenen Orten wohnen, ist es wohl zurückzuführen, daß die Kommissionen zumeist erst nach Jahren ihre Arbeit beenden können. Dann aber ist es manchmal so, daß die Entwicklung in der Didaktik und Unterrichtsforschung die vorgelegte Konzeption inzwischen längst überholt hat, die Lehrpläne also bereits beim Erscheinen auch von den Erarbeitern als revisionsbedürftig angesehen werden.

Von nahezu allen Befragten wurde auch eine zentrale Instanz gewünscht, an die man sich bei der Arbeit an Lehrplänen wenden könnte, z. B. ein Curriculumforschungs-Institut. Da man aber die Schwierigkeiten kennt, die hiermit verbunden sind, würde man auch schon zufrieden sein, wenn eine Person voll und ganz für die Lehrplanentwicklung als Sekretär einer Kommission freigestellt werden könnte.

Es gibt für die Arbeit der Kommissionen fast keine Formalisierungen im Geschäftsablauf, also irgendwelche Planungen für den formalen Verlauf der Entscheidungsprozesse. So fehlen Abstimmung und Geschäftsordnung etc. Es werden lediglich vor jeder Sitzung zumeist Tagesordnungen aufgestellt, einzelne Aufgaben werden manchmal an einzelne Teilnehmer delegiert, die dann als „Hausaufgaben“ verstanden werden. Die Diskussionen enden mit einer allgemeinen Willensbildung, d. h. es spricht niemand mehr gegen einen vorgelegten Entwurf. Jedenfalls haben fast alle Kommissionsleiter von einem solchen Konsens berichtet; es zeigte sich

aber bei unseren ersten Fragebogen, daß einzelne Teilnehmer durchaus ihre abweichende Meinung nicht revidieren, sondern mit einer Art Verärgerung aufrecht erhalten.

Eine Zusammenarbeit mit anderen Kommissionen in den verschiedenen Bundesländern, die über denselben Bereich arbeiten, besteht praktisch nicht. Wenn dies einmal geschieht, so beruht das auf Zufälligkeiten, daß jemand ein Mitglied einer anderen Kommission kennt und einmal privat Kontakte aufnimmt. Ebenfalls besteht kaum eine Zusammenarbeit mit Forschungsinstitutionen und anderen Einrichtungen der Hochschulen, sieht man einmal davon ab, daß in manchen Fällen Dozenten an der Lehrplanentwicklung beteiligt waren, dies aber dann in persönlicher Mission.

Wenn man aber diese Verfahrensweisen bei der Elementarerziehung mit denen bei dem Französischunterricht vergleicht, der ebenfalls untersucht worden ist, so muß man feststellen, daß hier in der Elementarerziehung doch eine größere Beweglichkeit zu verzeichnen ist. Insbesondere die Teilnehmerstruktur ist weitaus differenzierter (beim Französischunterricht waren fast überhaupt keine Romanisten vertreten) und ebenfalls die Bereitschaft, die bisherigen Lehrpläne nicht wieder zu kopieren.

7. Leitideen

Die Entscheidungssituationen, in denen die Lehrplankommissionen stehen, betreffen entweder globale Entscheidungsgegenstände, also Entscheidungen über Leitideen, wie man sie etwa in den Präambeln der Lehrpläne und Richtlinien finden kann, und weiterhin sehr viel spezifischere Entscheidungsgegenstände, also Inhalte und Aufgaben. Interessant ist, daß die Lehrplankommissionen bezüglich der globalen Entscheidungsgegenstände zumeist bereits in den Ausgangssituationen einen Konsens aufweisen. Das bedeutet, daß die Leitideen für die Lehrplanentwicklung als Voraussetzungen zu betrachten sind, über die während der Lehrplanentwicklung kaum noch Entscheidungen getroffen werden. Das heißt nun nicht, daß keine Vorstellungen über solche Leitideen bestehen würden (zumeist wird eine Erhöhung der Chancengleichheit und die Notwendigkeit zur Individualisierung des Unterrichts genannt); aber sie werden nicht als Entscheidungsobjekte angesehen. Konkret äußerte sich diese unterschiedliche Behandlung von Leitideen und Inhalten vor allem darin, daß die Diskussionen um Leitideen sehr viel weniger Zeit erforderten als die Diskussionen um Inhalte.

8. Informationen und Materialien, die zugrunde lagen bzw. genutzt wurden

Sieht man einmal davon ab, daß die Kommissionen zumeist über eine Reihe von Lehrplänen anderer Bundesländer verfügt haben (z. T. wurden sie von den Kommissionsleitern beschafft, z. T. mußten die einzelnen Mitglieder sie sich selbst

besorgen), so gibt es eine systematische Suche und Bereitstellung von Informationen kaum. Es wird zwar so argumentiert, daß doch — soweit überhaupt vertreten — die Dozenten der Hochschulen als Fachwissenschaftler und Erziehungswissenschaftler über einen genügenden Informationsstand verfügten, den sie dann qua personam in den Entscheidungsprozeß einbringen konnten, doch ist dadurch noch nicht gewährleistet, daß Informationen allen am Entscheidungsprozeß Beteiligten zur Verfügung stehen, vor allem auch diejenigen Informationen, die nicht im Rahmen von Institutionen (Grundschule, Grundschuldidaktik) abgedeckt sind.

Diese ungeklärte Verbindung von Informationen und Personen führte in den Interviews zu einigen Schwierigkeiten. Die Kommissionsleiter gingen davon aus, daß die für ihre Arbeit notwendigen Informationen in hinreichender Weise durch diese Personen abgedeckt waren, und sahen dann offensichtlich einen Vorwurf, wenn sie um inhaltliche Spezifikationen dieser Informationen gebeten wurden. Die inhaltlichen Kategorien, die aus dem Entscheidungsmodell extrahiert wurden, welches im Rahmen des LOT-Projekts entwickelt worden war, stießen bei ihnen zumeist auf großes Unverständnis. Dies scheint wohl darauf zurückzuführen zu sein, daß bislang in den Lehrplankommissionen eine solche Systematik der notwendigen Informationen nicht geleistet worden ist. Insofern waren die Interviews für das LOT-Projekt und speziell das entscheidungstheoretische Modell von relativ geringem Nutzen, weil es nicht möglich war, diese inhaltlichen Kategorien von Informationen zu verifizieren. Dieses wird indessen besser möglich sein in den Fragebogen, die aus den Interviews entwickelt worden sind, da hierin die einzelnen Teilnehmer sowohl nach den Informationen gefragt werden, die der gesamten Kommission zur Verfügung standen, als auch nach ihren individuellen Informationen.

9. Öffentliches Interesse an den Lehrplänen und ihre Entwicklung

Lehrpläne sollen die Unterrichtsarbeit in allgemeinbildenden Schulen koordinieren. Ihre Funktion wird im wesentlichen als die einer Rahmumgebung verstanden, wobei für den einzelnen Lehrer ein relativ weiter Spielraum offen bleiben soll. So jedenfalls die Meinung der Befragten. Doch immerhin handelt es sich bei den Lehrplänen und Richtlinien um Erlasse der Exekutive, und die Frage, inwieweit die Öffentlichkeit sich mit ihnen beschäftigt, dürfte nicht unerheblich sein unter dem Gesichtspunkt, daß von der Öffentlichkeit demokratische Kontrollfunktionen auszuüben sind. Nach Auskunft der Befragten haben sich die gesetzgebenden Institutionen, also die Länderparlamente, nicht mit Richtlinien beschäftigt, wenngleich sie gelegentlich allgemeine Fragen des Schulwesens diskutiert haben. Das gleiche gilt für andere Institutionen des gesellschafts-politischen Lebens, also Presse, Rundfunk, Fernsehen etc. Entweder liegt das daran, daß die Lehrpläne nicht als bedeutend angesehen werden, oder, was wahrscheinlicher sein dürfte, daß sich dieser Prozeß der Lehrplanentwicklung überhaupt in einem nicht beachteten, weil nicht bekannten Raum vollzieht. Aber gerade wenn sich die Öffentlichkeit mit Fragen

der Schulreform beschäftigt, und das ist heute wohl deutlich der Fall, sollte sie daran interessiert sein, nun die Ausführung ihres Reformstrebens in den neuen Lehrplänen zu überprüfen.

Allerdings besteht eine beschränkte Öffentlichkeit, die den Gedanken der institutionellen Repräsentanz verkörpert. So gibt es die Landesschulausschüsse aus Vertretern der Elternschaft, der Kirchen, Gewerkschaften, denen eine Genehmigung der Lehrpläne obliegt. Sie wirken aber nach Angabe der Befragten nicht in den Prozeß der Lehrplanentwicklung hinein, sondern befinden nur über die Produkte, wobei sich dann kaum Differenzen eingestellt haben. Dagegen haben die Verbände der Lehrerschaft ganz allgemein bei der Lehrplanentwicklung einen größeren Einfluß, da sie oft von den Kommissionen angehört bzw. um schriftliche Stellungnahmen gebeten werden. Hier findet offensichtlich eine ähnliche Usurpation statt, wie sie schon im Zusammenhang mit der Auswahl der Kommissionsmitglieder dargestellt werden konnte.

10. Einführung und Verbreitung der Lehrpläne

In den meisten Bundesländern werden die Lehrpläne nach ihrer Genehmigung durch den Minister in Form eines Erlasses in broschürter Form veröffentlicht. Den Schulen werden zumeist etwa 2 Exemplare zur Verfügung gestellt, den einzelnen Lehrern wird nur in wenigen Fällen ein Exemplar kostenlos überlassen. Es gibt keine systematischen Einweisungsprogramme für die Lehrer, sondern höchstens auf Lehrerfortbildungsseminaren werden die Lehrpläne eines betreffenden Faches besprochen.

Zumeist werden Lehrpläne nach ihrer Fertigstellung nur probeweise eingeführt, und zwar im allgemeinen für etwa 2 Jahre. Während dieser Zeit soll einmal den Lehrern Gelegenheit gegeben werden, sich mit den neuen Lehrplänen vertraut zu machen und die jeweils vorgeschlagenen Modifikationen für den Unterricht durchzuführen; zum anderen soll während dieser Zeit die Brauchbarkeit der Lehrpläne überprüft werden.

11. Revision, Auswertung von Erfahrungen

Wenn Lehrpläne in dieser Weise zunächst nur probeweise eingeführt werden, so sollen die Erfahrungen aus dieser Zeit für eine eventuelle Revision nutzbar gemacht werden. Dies geschieht dadurch, daß die Schulen aufgefordert werden, ihre Kritik zu den Lehrplänen zu formulieren bzw. ganz allgemein ihre Erfahrungen zu berichten. Diese Berichte werden dann von den jeweils zuständigen Referenten eines Ministeriums gesammelt. Es muß allerdings vermerkt werden, daß es sich hierbei nicht um empirische Evaluationsverfahren handelt, da die Wirkungen der Lehrpläne

nur über die Meinungen von Lehrern erfaßt werden und da keine systematischen Analysen vorbereitet und durchgeführt werden.

Ansätze für eine solche empirische Evaluation sind jedoch schon zu verzeichnen. So wurden in Nordrhein-Westfalen solche Diskussionspunkte, die in der Kommission nicht entschieden werden konnten, in den Lehrplänen als Alternativen formuliert und können später aufgrund ihrer empirischen Bewährung unter Berücksichtigung von mehr Informationen entschieden werden, als dieses während der Kommissionsarbeit möglich gewesen wäre. Es werden also praktisch alternative Modelle in Form von Versuchen realisiert.

Gerade in diesem Punkt machen sich neuere Tendenzen in der Lehrplanentwicklung deutlich bemerkbar. Diese Bereitschaft, Lehrpläne einer Revision prinzipiell zugänglich zu machen, scheint vor allem auf die folgenden Ereignisse zurückzuführen zu sein:

- 1) es setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, daß Lehrpläne einem raschen Wandel ausgesetzt sind, der durch gesellschaftliche Veränderungen bestimmt wird;
- 2) es wird aus der neueren Unterrichtsforschung das Postulat der Erfolgs- und Wirkungskontrollen zunehmend aufgegriffen;
- 3) es ist in vielen Lehrplankommissionen ein Lernprozeß zu verzeichnen, der auch von den Beteiligten erkannt wird⁸⁾.

12. Schlußbemerkungen

Die Erfahrungen aus den Interviews zeigen deutlich, daß sich die Lehrplanentwicklung in der Bundesrepublik in einer Phase der Veränderung befindet. Wenn gleich diese Veränderungen deutlich durch die moderne Curriculumforschung beeinflußt worden sind, so läßt sich doch wohl kaum schon von einer Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik sprechen. Dieses zeigt sich schon deutlich und für jedermann sichtbar in den Produkten, nämlich in den in letzter Zeit vorgelegten Lehrplänen und Richtlinien. Daß diese nicht als Curricula zu bezeichnen sind, soll hier nicht weiter erörtert werden, es ist auch nicht Gegenstand dieser Untersuchung. In diesem Zusammenhang soll vor allem nach trennenden Merkmalen hinsichtlich der Verfahrensweisen bei der Suche, Formulierung und Entscheidung von Lernzielen gesucht werden. Auch das LOT-Projekt ist nicht als ein Projekt der Curriculumentwicklung selbst anzusehen, sondern dient nur deren Vorbereitung. Hinsichtlich der Informations- und Entscheidungsprozesse liegen die Mängel der gegenwärtigen Verfahren zur Lehrplanentwicklung vor allem darin, daß bislang keinerlei Systematisierungen in diesen Prozessen vorgenommen worden sind. So werden sie nun durch Zufälligkeiten geregelt. Weiterhin fehlt es an Reflexionen und Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Ziele, etwa durch die Präsen-

tation gesellschaftlicher Widersprüche in den Entscheidungsträgern, und schließlich an Formalisierungen des Entscheidungsverlaufs durch demokratische Regulationen, wie sie vor allem durch Auswahl- und Kontrollinstanzen noch geschaffen werden müßten. Somit läßt sich die Praxis der Lehrplanentwicklung in der Bundesrepublik im wesentlichen als ein administratives Verfahren darstellen. Einige Tendenzen lassen allerdings die Hoffnung auftauchen, daß die Administratoren sich zunehmend mehr um Demokratisierung und Wissenschaftlichkeit bemühen werden.

Anmerkungen

- * Dieser Beitrag wurde abgefaßt unter Verwendung des Forschungsplans, der dargestellt ist in: K.-H. FLECHSIG, A. GARLICH, H.-D. HALLER, K. HEIPCKE, H. SCHLÖSSER: Probleme der Entscheidung über Lernziele; in: p1 - Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung, 1/1970, S. 1—32. (LOT = siehe Anm. 3)
- 1 Vgl. K. HUHSE: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. Ein Bericht der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblick auf Schweden und England; Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Studien und Berichte 13, Berlin 1968.
- 2 Vergleiche T. W. ADORNO: Gesellschaftstheorie und Empirische Forschung; in: W. HOCHKEPPEL (Hrsg.): Soziologie zwischen Theorie und Empirie, München: Nymphenburger Verlagshandlung 1970, Seite 75—82.
- 3 Abkürzung für Lernziel-Orientierte-Tests.
- 4 Vergleiche K.-H. FLECHSIG und K. HEIPCKE: Didacometric model-building and its relevance to the interpretation of instructional outcomes. In: W. R. DUNN and C. HOLROYD (eds.): Aspects of Educational Technology, Volume 2, Methuen, London 1969, Seite 157—169.
R. GLASER: Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes. In: American Psychologist, 1963, Seite 519—521.
Derselbe: The Design of Instruction. In: 65th Yearbook of the NsSE, Part II. The University of Chicago Press, Chicago 1966, Seite 215—242.
R. GLASER and R. C. COX: Criterion-referenced testing for the measurement of educational outcomes. In: WEISGERBER R. A. (ed.) Instructional Process and Media Integration, Chicago 1968, Seite 545—550.
- 5 Vergleiche K.-H. FLECHSIG et al., l. c., Seite 9 ff.
- 6 Ein ausführlicher Bericht ist in der Reihe „monographien zur unterrichtsforschung“, welche von der Arbeitsgruppe im Selbstverlag herausgegeben wird, verfügbar. Die Ergebnisse der Fragebogen dürften bis 1971 ebenfalls in dieser Reihe vorliegen.
- 7 A. I. OLIVER: Curriculum Improvement — A Guide to Problems, Principles, and Procedures. New York - Toronto; Dodd, Mead & Company, 1965, Seite 54.
- 8 Dies wird deutlich in dem folgenden Ausspruch: „Wenn ich heute die Richtlinien machte, würde ich sie auch vollkommen anders machen.“

Die „Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung“ der Universität Konstanz gibt ihre Berichte im Selbstverlag in der Reihe „monographien zur unterrichtsforschung“ heraus.

Möglichkeiten zur Steuerung von Lernprozessen im Vorschulalter

1. Begriffe: Lernen, Lernprozeß, Steuerung von Lernprozessen

Lernen sei hier definiert als Verhaltensänderung; Lernprozeß beschrieben als Prozeß des Erwerbs von Verhaltensweisen. Unter Steuerung von Lernprozessen wollen wir ein Ingangsetzen von Verhaltensänderungen durch gezielten individuellen Einsatz von Instrumentarien verstehen, die in einem Systemzusammenhang auf den Erwerb einer bestimmten Verhaltensweise oder Verhaltenseinheit hin konstruiert wurden. Verhaltensänderungen sind nur individuell zu vollziehen. Ein Anbahnen von außen her wird daher nur möglich, wenn die Maßnahmen für jeden einzelnen Lernenden der angestrebten Verhaltensänderung angepaßt eingesetzt werden. Eine Steuerung von Lernprozessen kann nur individuell geschehen.

2. Präambel

Versuch eines bildungstheoretischen Ansatzes der Vorschulerziehung

Die Formulierung des Themas könnte zu der Vermutung Anlaß geben, daß die Ausführungen auf der Idee einer von ökonomischen Forderungen der Industriegesellschaft bestimmten utilitären Erziehung aufgebaut wurden. Ein solcher Grundgedanke würde auch in der Formulierung der Bildungsziele der Vorschulerziehung seinen Niederschlag finden. Ziel aller erzieherischen Maßnahmen wäre in jenem Falle eine möglichst hohe Anpassung des Menschen an die ökonomischen Forderungen der Industriegesellschaft. Diesem Ziel entsprechend hätte eine Steuerung von Lernprozessen im Vorschulalter die Ausbildung solcher Fähigkeiten zu bewirken, kraft derer der Mensch möglichst frühzeitig zur Verwirklichung dieser Forderungen beitragen könnte. Der so Erzogene könnte zwar vom ökonomischen Standpunkt aus als nutzbringendes Glied im gesellschaftlichen System betrachtet werden, wäre jedoch nicht zur Selbstbestimmung¹⁾ in der Lage, da er nie gelernt hat, sich von den gesellschaftlichen Gegebenheiten zu distanzieren und „die Bedingungen der Gesellschaft nicht allein als das zu erkennen, wofür sie sich ausgeben, sondern was sie sind“²⁾ und in der Zukunft sein sollten. In demselben Maße, in dem diese Erziehung dem Menschen die Chance zur Selbstbestimmung nähme, würde sie auch seine Beteiligung an einer fortschrittlichen Veränderung der Gesellschaft verhindern, denn nur die Distanzierung von Vorgefundenem impliziert Veränderung. Der Mensch wäre im Hinblick auf sich selbst und die Veränderung der Gesellschaft zur Aktionsunfähigkeit verurteilt.

In diesem Versuch eines bildungstheoretischen Ansatzes der Vorschulerziehung soll aber gerade der Grad der Aktionsfähigkeit eines Menschen in jener Hinsicht

als Maßstab für seinen Bildungsstand eingesetzt werden. Ziel aller Erziehung ist der zur Selbstbestimmung und zum Bau an der Gesellschaft fähige Mensch. Ein solcher Mensch soll als gebildet bezeichnet werden.

Die Vorschulerziehung hat den Grundstein zur Erreichung dieses Zieles zu legen. Sie muß von der immer neu zu stellenden Frage geprägt sein, ob die Maßnahmen, die zur Erziehung des Kindes getroffen werden, geeignet erscheinen, einen Beitrag zur Erlangung des gesetzten Erziehungszieles zu leisten.

Vorschulerziehung kann bei diesem Ansatz nicht unter dem Gesichtspunkt der Einzelmaßnahmen zum Erlernen bestimmter Techniken oder der Vorbereitung auf die Schule sowie der Einsparung eines Schuljahres konzipiert werden. Selbst wenn nicht zu leugnen ist, daß etwa durch das Erlernen einzelner Kulturtechniken bestimmte Fähigkeiten in Form von Verhaltensweisen erworben werden, da alle Lernprozesse Prozesse von Verhaltensänderungen sind, so können diese Einzelmaßnahmen doch nicht auf eine Bildung des Menschen im oben beschriebenen Sinne zielen. Vielmehr scheinen sie eine solche nahezu auszuschließen, da der Hintergrund einer von Identifikation mit den ökonomischen Forderungen dieser Gesellschaft geprägten utilitären Erziehung offensichtlich ist.

Weil sich viele Verhaltensweisen, die sich aufgrund entwicklungspsychologischer und lernpsychologischer Forschung als Bildung konstituierend erwiesen haben, gerade zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr entwickeln, wird der Bildungsstand des Menschen weitgehend durch das bestimmt, was er im Vorschulalter zu lernen vermochte. Da Lernen beim kleinen Kind auf Gegebenheiten, auf Umwelt, bezogen ist, liegen die sozio-kulturellen Determinanten der Lernprozesse auf der Hand. Die sich daraus ergebende Ungleichheit der Bildungschancen besteht in der durch die Umwelt bedingte Ungleichheit des Angebotes solcher Anregungen, die Lernprozesse determinieren. Die ungleichen Angebote rufen in Art und Umfang differierende Veränderungen menschlichen Verhaltens hervor. In dieser Tatsache sind die unterschiedlichen Lernchancen begründet. Maßnahmen zur Verwirklichung der Forderung nach gleichen Bildungschancen haben sich demnach auf den Ausgleich des Effektes sozio-kultureller Deprivation zu beziehen.

Nun würde die Verwirklichung dieses einen Zieles zwar denjenigen, die bisher keine oder nur eine geringe Möglichkeit zur Bildung hatten, eine Erhöhung der Bildungschancen einbringen, der Gefahr der Verengung des Begriffs Chancengleichheit auf Einheitschance³⁾ wäre damit allerdings nicht begegnet. Ihr entrinnen wir nur durch die Erhöhung des Lernangebotes, das vielen Menschen Bildung ermöglicht. Die Aufgaben der Vorschulerziehung lassen sich in zwei Punkten zusammenfassen:

1. Ausgleich des Effektes sozio-kultureller Deprivation
2. Erhöhung des Angebotes, das vielen Menschen Bildung in dem beschriebenen Sinne ermöglicht.

Beide Aufgaben werden nur durch die Schaffung eines nebenfamiliären Lernfeldes⁴⁾, also durch Institutionalisierung der Vorschulerziehung, zu bewältigen sein. In diesem Lernfeld wäre Raum für eine Steuerung von Lernprozessen, und

das Lernen bliebe nicht mehr dem Zufall überlassen. Dadurch würden die Bildungschancen für alle Kinder erhöht.

Erhielte die institutionalisierte Vorschulerziehung keine Steuerungsmöglichkeit von Lernprozessen, so könnte sie ihren Beitrag zur Verwirklichung der Forderung nach Chancengleichheit mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht leisten, und eine Institutionalisierung der Vorschulerziehung wäre vom pädagogischen und bildungspolitischen Standpunkt aus nicht zu verantworten. Selbst ökonomisch ließe sich ihre Einrichtung nicht vertreten, da der hohe Kostenaufwand für eine vorschulische Institution in Form einer Verwahranstalt oder einer Institution, in der das Lernen mehr oder weniger dem Zufall überlassen bliebe, nicht zu rechtfertigen wäre.

3. Bedingungen einer Steuerungsmöglichkeit von Lernprozessen

Die Möglichkeit zur Steuerung von Lernprozessen ist an eine Reihe von Bedingungen geknüpft. In diesem Rahmen können nur einige der Bedingungen genannt werden:

1. Die Erarbeitung eines zur Steuerung von Lernprozessen geeigneten Instrumentariums;
2. Die Überprüfung der Instrumentarien;
3. Die Organisation des Unterrichts;
4. Die Lösung des Raumproblems;
5. Die Ausbildung der Erzieher.

3.1. Erarbeitung eines zur Steuerung von Lernprozessen geeigneten Instrumentariums

Steuerung von Lernprozessen wurde definiert als ein Ingangsetzen von Verhaltensänderungen durch gezielten individuellen Einsatz von Instrumentarien, die in einem Systemzusammenhang auf den Erwerb einer bestimmten Verhaltensweise oder Verhaltenseinheit hin konstruiert wurden. Die Möglichkeiten zur Steuerung von Lernprozessen liegen also im gezielten Einsatz von Instrumentarien, und zwar solcher Instrumentarien, die in einem Systemzusammenhang stehen und alle auf den Erwerb einer bestimmten Verhaltensweise bezogen sind. Bei diesen Instrumentarien müßte es sich um aufeinander abgestimmte Lernangebote handeln, die individuell nach Feststellung der Lernvoraussetzungen des Kindes zur Anbahnung neuer Lernprozesse eingesetzt werden könnten. Bisher stehen Instrumentarien dieser Art nicht zur Verfügung. Ihre Erarbeitung gehört deshalb zu den Bedingungen einer Steuerungsmöglichkeit. Es wird Aufgabe der Erziehungswissenschaftler sein, die durch die kulturellen Bedingungen vorgegebenen Bildungsinhalte zu werten und so für das Kind zuzubereiten, daß sie eine Anbahnung von Lern-

prozessen in Richtung auf das in der Präambel festgelegte Bildungsziel bewirken können.

3.1.1. Beschreibung Bildung konstituierender Verhaltensweisen

Die Erarbeitung der Instrumentarien setzt voraus, daß die Verhaltensweisen, die Bildung konstituieren, bekannt sind. Aufgrund lernpsychologischer und entwicklungspsychologischer Forschung lassen sich eine Anzahl jener Verhaltensweisen beschreiben, wobei berücksichtigt werden muß, daß die Forschungen auf diesem Gebiet nicht abgeschlossen sind. In Anlehnung an AEBLI⁵⁾ wird eine Beschreibung der Verhaltensweisen versucht, die bei fast allen Lernprozessen – wenn auch mit von Fall zu Fall unterschiedlichem Gewicht – eine Rolle spielen.

a) *Die Motivation des Verhaltens*

Die Abhängigkeit von Lernprozessen und damit die Abhängigkeit des Erfolgs solcher Maßnahmen, die auf ein Erziehungsziel ausgerichtet sind, von der Motivation ist durch HECKHAUSEN⁶⁾ und andere vor allen Dingen aufgrund amerikanischer Forschungen aufgezeigt worden. Dabei wurde die Motivierung als die wichtigste Variable für die intellektuelle Tüchtigkeit dargestellt. Als Motivationen, die die Leistungsmotivation beeinflussen, können angesehen werden: Das Bedürfnis, Zustimmung zu erhalten, die Identifikation mit dem Erwachsenen Vorbild, das Bedürfnis nach Abhängigkeit vom Erwachsenen, das Bedürfnis nach Geltung und Anerkennung, das Bedürfnis nach Strafvermeidung. Bei der Erarbeitung von Instrumentarien sowie bei ihrer Anwendung müssen die Kenntnisse des Wirkungsgefüges der Motivationen in einer gegebenen Lernsituation umgesetzt werden.

b) *Transfer von Verhaltensweisen*

Unter Transfer einer Verhaltensweise wird die Anwendbarkeit einer bestimmten Verhaltensweise von einer Situation auf eine andere verstanden. Bei der Erstellung der Instrumentarien muß die Zubereitung des Stoffes so geschehen, daß dem Kind der Transfer von Verhaltensweisen gelingt. Folgende Variable müssen beachtet werden: Aktives Erfassen der „operativen“ Zusammenhänge, Lernen an Beispielen, Selbstfinden von Antworten, variierende Wiederholung, Aufbau der Lernschritte bis zum Überlernen. Es erwächst die Notwendigkeit der Simulierung vieler Problemsituationen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades. Die Instrumentarien sind vielseitig zu gestalten.

c) *Die Codierung von Verhaltensweisen in Zeichensystemen und Sprachen*

AEBLI⁷⁾ führt aus, daß die meisten höheren Denkprozesse den Grad ihrer Flexibilität dadurch erreichen, daß die zu verarbeitenden Gegebenheiten durch Symbole vertreten sind. Die Fähigkeit, mit Symbolen umzugehen, Gegebenheiten zu codieren und zu decodieren, führt zu höheren Denkprozessen. Instrumentarien zum

Erlernen von Zeichensystemen und Sprachen ist deshalb in der Vorschulerziehung breiter Raum zu geben. Es wird sich um solche Instrumentarien handeln, die dem Kind Hilfe zur Erlernung von Wortsprachen und anderen Sprachen geben, welche den verschiedenen Bereichen des kognitiven Verhaltens zugeordnet sind.

d) Kognitives Verhalten

Erziehungsziele, die auf kognitives Verhalten gerichtet sind, streben gemeinsam ein in sich widerspruchsfreies und der Wirklichkeit angemessenes Verhalten an. Kognitive Verhaltensweisen gehören deshalb zu den Determinanten der Bildung.

Epistemisches Verhalten

Als erstes vom Erzieher anzustrebendes Ziel kognitiven Verhaltens sei der Erwerb epistemischen Verhaltens genannt. Es ist, wie BERLYNE⁸⁾ beschrieb, auf das Erkennen von Vorgefundenem gerichtet. In der Anwendung der Verhaltensweise auf eine Gegebenheit sammelt der Mensch Erfahrungen. Er erkennt, inwieweit die Verhaltensweise der Sache angepaßt ist und erhält auf diese Weise eine Information über die Gegebenheit. Epistemisches Verhalten führt zu Erfahrungen.

Operieren

Die zweite Gruppe der Verhaltensweisen ist nicht auf die Erkundung von Wirklichkeiten, das Herausfinden der Eigenschaften einer Sache und die Überprüfung, ob ein gegebenes Verhaltensschema auf die vorgegebene Wirklichkeit anwendbar ist, ausgerichtet, sondern umfaßt solche Verhaltensweisen, die zu einem Ergebnis führen, das den Ausgangsdaten wesensverwandt oder wesensgleich ist⁹⁾. AEBLI¹⁰⁾ führt als Beispiel die mathematische Operation an: die Addition einer numerischen Größe. „Das Ergebnis ist wieder eine numerische Größe, damit wird es möglich, daß die Ergebnisse des Operierens Ausgangsdaten immer neuer Operationen werden. So geartete Verhaltensweisen gehen mit ihren Gegebenheiten nach wohldefinierten Regeln um. Die Wesensverwandtschaft von Ausgangsdaten und Ergebnissen ermöglicht die Umkehrung und Variation der Operation. Auf diese Weise konstituieren sich Operationssysteme: z. B. das Einmaleins. . . . Die Tatsache, daß geometrische Konstruktionen und algebraische Operationen abgebildet werden können, zeigt die Verwandtschaft der geometrischen Konstruktion mit dem numerischen Operieren. Auch sie stellen Operationen nämlich mit räumlichen Größen dar.“ Instrumentarien, die im Bereich des Operierens erstellt werden, haben also das Erkennen des Zusammenhangs von Ausgangsdaten und Ergebnis und den Umgang mit Gegebenheiten nach Regeln zur Erreichung eines Ergebnisses zum Zwecke.

Problemlösen und schöpferisches Verhalten

Problemlösen und schöpferisches Verhalten stehen in einem engen Zusammenhang. Fest steht, daß das Problemlösen nicht davon abhängig ist, wieviel Einzelkenntnisse vorhanden sind, die alle Teile dieses Problems sein können, sondern

daß Einsicht zur Lösung führt. Im einsichtigen Lernen liegt eine Voraussetzung zum Problemlösen. Einsichtiges Lernen wiederum wird bestimmt durch das Finden von Antworten und nicht durch das Erlernen derselben. Problemlösen bedingt darüber hinaus den Besitz von Begriffen. Problemlösen wird erschwert unter Zeitdruck, in Prüfungssituationen mit erhöhter Angstbereitschaft, im Leistungswettbewerb und bei möglicherweise negativen sozialen Folgen durch den Mißerfolg. Die Instrumentarien haben dem Kind deshalb einsichtiges Lernen, das selbständige Finden von Antworten, zu ermöglichen. Für ihren Einsatz müssen die Faktoren, die zu einer Erschwerung des Problemlösens führen, ausgeschaltet werden. Darüber hinaus ist zu beachten, daß vor dem Einsatz eines Instrumentariums zum Problemlösen der Besitz von Begriffen aus dem Problemkreis garantiert ist. Der unmittelbare Einfluß des Problemlösens auf das schöpferische Denken ist für den Vorschulpädagogen durch die Berücksichtigung denkpsychologischer Forschungsergebnisse möglich¹¹⁾. Erwähnt sei hier auch die Bedeutung der Unterrichtsorganisation für die Entwicklung schöpferischer Fähigkeiten¹²⁾.

e) *Einstellungen, Haltungen und Verhaltensstile*

Wir wissen, daß Verhaltensweisen durch Regeln und Methoden zusammengefaßt werden. Die Verhaltensweisen sind wiederum durch die Gegenstände, auf die sie sich beziehen, definiert. „Nun gibt es Züge des Verhaltens, die auf diese Einheiten übergreifen. Wir nennen sie Einstellungen, Haltungen und Verhaltensstile. Sie sind nicht durch die Gegenstände und Strukturen, sondern durch gewisse formale Züge bestimmt. . . . In ihrem Zusammenwirken konstituieren diese Einstellungen, Haltungen und Stile die sogenannte „Geistigkeit“ oder Ungeistigkeit“, die „Begrifflichkeit“ oder „Unbegrifflichkeit“ und die „Intellektualität“ des Verhaltens. Diese Verhaltenszüge werden zum Teil als grundlegende Ziele der Bildung angesehen¹³⁾.

Soziale Haltungen sind übergreifende Verhaltenszüge, die eine Verhaltensweise prägen können.

Zu den Einstellungen sind Aktivität, Zuversicht, Spontaneität auf der einen Seite, Passivität, Ängstlichkeit und Rezeptivität auf der anderen Seite zu rechnen. Präzision und Ungenauigkeit, Flexibilität und Rigidität des Denkens sind Haltungen, welche in den Bereich des kognitiven Stils hinüberspielen. Auch Reflexivität und Impulsivität sowie Feldunabhängigkeit und Feldabhängigkeit bezeichnen kognitive Stile.

Hess/SHIPMANN, 1965, haben schon bei Vierjährigen Unterschiede in der Ausbildung kognitiver Stile gefunden, die mit dem subkulturellen Milieu einhergehen. Die Ausbildung bestimmter kognitiver Stile erscheint besonders bei den Kindern, bei denen durch Vorschulerziehung ein Ausgleich des Effektes sozio-kultureller Deprivation geschehen soll, notwendig. Eine Erarbeitung von Instrumentarien zu diesem Zwecke scheint besonders dringend zu sein.

Ein Verhaltensstil, der alle Lernprozesse zu beeinflussen scheint, soll hier beschrieben werden: WITKIN¹⁴⁾ hat die Feldunabhängigkeit als Fähigkeit, einbettende Kontexte zu überwinden und ein Item aus einem Feld, von dem es ein Teil ist, zu

isolieren, definiert. Feldabhängigkeit-Feldunabhängigkeit zeigt sich als Dimension in analytischen Wahrnehmungsleistungen, d. h., wie weit das kognitive Feld in der Wahrnehmung oder auch im Denken passiv-global oder aktiv-analytisch durchgegliedert wird. Im letzteren Falle ist der kognitive Stil feldunabhängig und erleichtert Problemlösungen. Dies bezieht sich auf Probleme im menschlichen Bereich und im Sachbereich. OERTER¹⁵⁾ führt unter Bezugnahme auf WITKIN aus: „Als Verteidigungs-(Schutz-)mechanismus findet man nämlich bei Feldunabhängigen häufiger die Isolierung und Intellektualisierung von Problemen, bei Feldabhängigen dagegen eher Verleugnung und Verdrängung (gemessen durch projektive Tests). Deshalb sind Feldabhängige auch stärker von Lob und Anerkennung (äußere Verstärkung) abhängig als Feldunabhängige. Außerdem besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Feldunabhängigkeit und aktiver Zuwendung sowie persönlicher Sicherheit.“

Erwartungsgemäß wird Feldunabhängigkeit durch frühe Stimulierung der Neugier, Ermunterung zu selbständigen Unternehmungen und durch eine bejahende, unterstützende Haltung gegenüber den kindlichen Interessen und Zielen gefördert (DYK und WITKIN, 1965)¹⁶⁾. Aufgrund der zahlreichen Untersuchungen halten die Autoren den kognitiven Stil der Feldunabhängigkeit bzw. Feldabhängigkeit für eine wichtige Persönlichkeitsvariable, die sie später dem Konzept der Differenzierung unterordnen.“

Da die Schule bzw. Vorschule Problemsituationen simuliert und die Probleme an den Vermittler, Erzieher oder andere Mitglieder der Gruppe, gebunden sind, sind die Konsequenzen für das feldabhängige Kind leicht abzusehen: das Problemlösen wird durch die Unfähigkeit der Isolierung und Intellektualisierung unmöglich gemacht. So kann etwa die Lösung einer Rechenaufgabe durch die Probleme, die sich für das Kind aus dem Kontakt mit dem Erzieher oder den anderen Kindern ergeben, erheblich erschwert werden.

Es kann als erwiesen angesehen werden, daß feldabhängige Kinder sich neuen Gegenständen gegenüber eher passiv verhalten und die Eroberung der Umwelt nur allmählich und undifferenzierter geschieht; feldunabhängige Kinder dagegen zeigen größere Aktivität und Differenziertheit bei der Umwelteroberung, so daß sich ihr sachstruktureller Entwicklungsstand erhöhen kann. Weil einige der Entstehungsbedingungen für die Leistungsmotivation identisch sind mit denen für die Feldunabhängigkeit, so wird bei Fehlen einer Entstehungsbedingung, die für Feldunabhängigkeit und Leistungsmotivation zutrifft, eine Beeinträchtigung beider Faktoren erfolgen. Fehlt z. B. die Anerkennung des Kindes im Erziehungsverhalten der Erwachsenen, so wird dadurch die Bildung der Leistungsmotivation und des feldunabhängigen Verhaltens negativ beeinflusst. Zur Schulung feldunabhängigen Verhaltens müßten nicht nur Instrumentarien zur aktiv-analytischen Wahrnehmung konstruiert werden, es müßte darüber hinaus eine bessere Ausbildung der Erzieher geschehen, die durch ihre Erziehungshaltung dem Kind gegenüber zu einer Ausbildung des feldunabhängigen Verhaltensstils beitragen könnten.

3.1.2. Erarbeitung von Teilzielen

Zur Erarbeitung von Instrumentarien reicht die Kenntnis der Verhaltensweisen, die Bildung konstituieren, nicht aus. Es müssen Teilziele, Schritte, in Richtung auf das Endverhalten formuliert werden, und zwar durch die Beschreibung der anzustrebenden Verhaltensänderung und der Aufgabe, an der sich diese Verhaltensänderung vollziehen soll. Als Endverhalten kann die höchstmögliche Ausbildung einer Verhaltensweise betrachtet werden. Die Höhe des Ausbildungsgrades ist individuell. Als verbindlich zu betrachtende Kriterien zur Festlegung der Teilziele konnten bisher nicht vorgelegt werden. GAGNÉ¹⁷⁾ und andere haben die Angabe von Kriterien allerdings in letzter Zeit versucht. Vorerst wird die Erarbeitung der Teilziele nur durch die Formulierung derselben in der dargestellten Weise und eine anschließende Überprüfung an verschiedenen Adressatenkreisen geschehen können. Die Formulierung der Teilziele hat zur Voraussetzung die Kenntnis der Bereiche, in denen sich eine bestimmte Verhaltensweise schulen läßt. Dies soll am Beispiel epistemischen Verhaltens verdeutlicht werden. Epistemisches Verhalten läßt sich durch Erfahrungen in folgenden Gebieten fördern: Auf dem Gebiet der wahrnehmenden Exploration, der Beobachtung, der Berücksichtigung der verschiedenen Gesichtspunkte des Urteils, der Operationen der logischen und mathematischen Analyse, der Begriffsbildung und ihrer Anwendung. Innerhalb dieser Bereiche können nun Teilziele durch die Beschreibung der angestrebten Verhaltensänderung und der dazugehörigen Aufgabe festgelegt werden. Ein Teilziel im Bereich der wahrnehmenden Exploration könnte lauten: bestimmt die Beschaffenheit eines Baumblattes mit Hilfe folgender Arbeitsmittel: Grüne Baumblätter, stark saugfähiges Löschpapier, Bürste.

An der Aufgabe soll das Kind erfahren, welche Methoden für die Bewältigung der Aufgabe geeignet sind und welche Eigenschaften der Gegenstand dabei zeigt.

Im Gespräch kann das Kind verschiedene Lösungsmöglichkeiten entdecken und dann ausprobieren. Auch vom Erzieher wird durch Arbeitsanweisungen ein Verfahren angeboten:

Arbeitsanweisung: Lege auf das Löschpapier dein grünes Blatt! Halte das Blatt mit einer Hand fest! Nimm in die andere Hand die Bürste! Klopfe nun mit der Bürste auf das Blatt; aber nicht aufdrücken, nur klopfen!

Erfahrung: Das Kind erfährt, daß sich das Blatt durch das Klopfen mit der Bürste durchlöchert und das saftige Gewebe von den Borsten herausgeklopft wird. Ein Teil des Blattes ist herausklopfbar.

Arbeitsanweisung: Hebe dein Baumblatt vom Löschblatt ab! Betrachte und befühle dein Löschblatt!

Erfahrung: Der Teil des Baumblattes, der sich herausklopfen läßt, ist grün und feucht; weich.

Arbeitsanweisung: Klopfe so lange weiter, bis du alle feuchten, grünen, weichen Teile aus dem Blatt herausgeklopft hast; aber klopfe vorsichtig!

Erfahrung: Der Teil des Blattes, der stehen bleibt, ist fest und leicht verholzt. Er bildet ein Netzwerk von Rippen und Adern, welches dem Blatt Form und Halt gibt. Dieser Teil des Blattes ist nicht herausklopfbar. Das Verhaltensschema hat sich in der gestellten Aufgabe zur wahrnehmenden Exploration als anwendbar gezeigt. Das Kind hat zwei unterschiedliche Blattbestandteile herausgefunden und näher beschrieben. Es hat erfahren, daß das angewendete Verfahren geeignet ist, Schlüsse über den Aufbau des Blattes und die Funktion seiner Bestandteile zu ziehen.

Zum Transfer dieser Verhaltensweise müßten verschiedene Aufgaben aus dem Bereich der wahrnehmenden Exploration formuliert werden.

Bei der Konstruktion der Aufgabe müssen außerdem die Struktur der zu erlernenden Kenntnisse, die Bedingungen der Motivation, die Bedingungen des Lernens und die Möglichkeit der Leistungsprüfung Berücksichtigung finden.

Der Formulierung des Teilziels angepaßt wird die Auswahl des Aufgabenträgers. Eine Aufgabe kann dem Kind in verbaler oder nicht verbaler sowie verbaler und nicht verbaler Gestalt begegnen. Sie kann an einen dinglichen oder nicht dinglichen Träger sowie an beide gebunden sein. Als dingliche Träger können Spielmaterialien unterschiedlicher Art, Tonbänder, Schallplatten, Lernmaschinen und Arbeitsmaterialien anderer Art in Frage kommen. Als nicht dingliche Träger von Aufgaben könnte der Erzieher oder ein anderes Kind in Funktion treten. Wird der dingliche Träger allein für die Ingangsetzung eines Lernprozesses verwandt, so muß er durch seine Konstruktion die Aufforderung des Kindes zum gewünschten Tun übernehmen. Sein Aufforderungscharakter hat dem Lernziel zu entsprechen. Desgleichen hat er eine Kontrollmöglichkeit der Leistung durch das Kind selbst zu gewährleisten. Ist dies nicht der Fall, muß der Erzieher die Leistungskontrolle übernehmen, da der nächste zu vollziehende Lernschritt nur aufgrund der Kenntnis der Leistung bei der davor zu bewältigenden Aufgabe festgelegt werden kann.

Nun werden die Aufgaben, die zur Erreichung einer bestimmten Verhaltensweise oder eines -stils geschaffen wurden, nie nur auf diesen einen bezogen sein, weil immer mehrere Verhaltensweisen und -stile bei der Lösung einer Aufgabe mitwirken. Dadurch sind gleichzeitig mehrere Lernprozesse möglich. Es lassen sich aber Schwerpunkte auf einen Lernprozeß hin setzen. Die Erarbeitung von Teilzielen setzt die Berücksichtigung eines ganzen Faktorenbündels voraus, bestehend aus folgenden Einzelfaktoren:

a) Die Beschreibung der Verhaltensweisen, die sich aufgrund lernpsychologischer und entwicklungspsychologischer Forschung als Bildung konstituierend erwiesen haben;

b) die Beschreibung der Bereiche, in denen diese Verhaltensweisen wirksam werden, was gleichzeitig Hinweise auf die Sachbereiche bedeutet. So wird epistemisches Verhalten z. B. im Bereich der wahrnehmenden Exploration wirksam. Dadurch sind die Sachbereiche bereits anvisiert. Ein anderes Beispiel ließe sich zum Operieren anführen. Operatives Verhalten läßt sich im Bereich logischer Operationen mit

Relationen aber auch im Bereich logischer Operationen mit Mengen fördern. Daraus ergibt sich, daß nur solche Sachbereiche in Frage kommen, aus denen sich entsprechende Aufgaben formulieren lassen.

- c) Festlegung der Sachbereiche; thematische Bindung der Aufgaben;
- d) Erarbeitung der Struktur der zu erlernenden Kenntnisse;
- e) Formulierung der Teilziele in Form von Beschreibung der schwerpunktmäßig anzustrebenden Verhaltensänderung und der Aufgabe, an der sich diese Verhaltensänderung vollziehen soll. Dabei sind zu beachten die Struktur der in der Aufgabe zu erlernenden Kenntnisse;

die Bedingungen des Lernens bei den einzelnen Lerntypen; z. B. ist eine Bedingung für die Kettenbildung, daß jede einzelne Reiz-Reaktions-Verbindung zuvor gelernt wurde. Eine Bedingung für das Erkennen des Zusammenhangs von Ausgangsdaten und Ergebnis und den Umgang mit Gegebenheiten nach Regeln zur Erreichung eines Ergebnisses verlangt, daß bereits Begriffe vorhanden sind. So kann die Aufgabe der Vereinigung von Mengen erst dann gegeben werden, wenn Aufgaben zur Bestimmung der Zugehörigkeit der Menge und der Gleichheit der Mengen vorausgegangen sind. Das Kind muß gelernt haben, daß sich Elemente nach ihren Eigenschaften bestimmen lassen, daß eine Menge nur dann dieselbe ist wie die andere, wenn diese Mengen aus genau gleichen Elementen bestehen.

Berücksichtigung der Variablen der Lernmotivation;

Auswahl des Aufgabenträgers unter Beachtung seiner Relevanz für den anzustrebenden Lernprozeß (Sachgemäßheit);

- f) Beschreibung der nicht schwerpunktmäßig anzubahnenden Lernprozesse.

Das Zusammenspiel des gesamten Faktorenbündels ließe sich an dem folgenden schwerpunktmäßig zur Förderung operativen Verhaltens eingesetzten Instrumentarium leicht nachvollziehen.

Lernprozesse zur Förderung operativer Verhaltensweisen können sich, so stellen wir fest, unter anderem im Bereich logischer Operationen mit Relationen vollziehen. Die Aufgaben müssen schwerpunktmäßig verschiedene logische Operationen mit Relationen und die Variation bzw. Umkehr der Operation beinhalten.

Beschreibung des Instrumentariums: Das Spiel ist als Einzel-, Paar- oder Gruppenspiel bis zu vier Kindern geeignet.

Aufgabenträger: Spielmaterial aus Karton.

- a) In Form eines Spielfeldes, welches in gleich große Quadrate eingeteilt ist. Es handelt sich um ein 6er-6er Feld, dessen einzelne Quadrate wiederum in zwei Rechtecke, vier Quadrate, zwei große Dreiecke, vier kleine Dreiecke gegliedert sind.

b) in Form von Sternbildern, wobei jedes Sternbild unterschiedlich in der Anzahl der zugehörigen Sterne und seines Konstruktionsschwierigkeitsgrades ist. Jedes Sternbild gibt es vierfach, so daß in einer Gruppe von vier spielenden Kindern jedes Kind einen Karton desselben Sternbildes erhält. Jeder Stern innerhalb des Sternbildes hat erhabene Umrisse.

c) in Form von Grundformen; Rechtecke, Quadrate, Dreiecke in unterschiedlicher Größe und Farbe.

Spielverlauf: Hier wird das Spiel als Gruppenspiel beschrieben. Die Kinder einigen sich zunächst darüber, welches Sternbild belegt werden soll. Danach entscheiden sie, wer mit dem Austeilen der Formen beginnen darf.

Hat jedes Kind gleichmäßig viele Formen erhalten, decken die Kinder nacheinander das in der Mitte des Tisches liegende Spielfeld mit den Einzelformen ab. Auf diese Weise sind die Kinder gezwungen, jede einzelne Form auf ihre Merkmale hin zu betrachten, die eigene mit der im Spielfeld befindlichen Form zu vergleichen und dann durch das Auflegen der eigenen Form auf das Spielfeld selbst zu kontrollieren, ob sie die richtige oder falsche Form gewählt haben. Ist das gesamte Spielfeld abgedeckt, beginnt das Kind, das mit dem Austeilen der Einzelformen begonnen hat, eine Einzelform aus dem Spielfeld abzuheben. Diese Form legt es in einen Teil seines vor ihm liegenden Sternbildes. Es beginnt, an einem Stern innerhalb des Sternbildes zu bauen. Alle folgenden Aktionen dürfen nur zum Weiterbauen des begonnenen Sterns führen. Erst, wenn dieser Stern fertiggebaut ist, kann das Kind mit einem neuen beginnen. Hebt ein Kind vom Spielfeld eine Form ab, die sich beim Einlegen in den begonnenen Stern als nicht verwendbar erweist, so muß es die Form wieder auf das Spielfeld zurücklegen. Auch in diesem Falle ist die Selbstkontrolle des Kindes durch das Hineinlegen der Form in den Stern möglich. Eine zweite Spielmöglichkeit läßt das Behalten der abgehobenen Form zu. Diese Form muß dann auf einen anderen Stern gelegt werden. Die Kinder einigen sich vor Beginn eines jeden Spieles auf die erste oder zweite Spielart.

Das Spiel wird seiner Konstruktion entsprechend den Kindern in zwei Schritten angeboten. Beim ersten Schritt erhält das Kind nur die Grundformen und das Spielfeld. Dazu die Anweisung, „Decke das Feld ab!“ Bei Versuchen hat sich allerdings herausgestellt, daß die sprachliche Anweisung in den meisten Fällen nicht notwendig ist. Die Kinder finden ihre Aufgabe durch den Aufforderungscharakter, den das Material trägt, selbst. Dies gilt auch für den nächsten Schritt, bei dem das Kind das Spielfeld, die Grundformen und die Sternbilder erhält. Dieses Instrumentarium, das von den Kindern den Namen „Sternspiel“ erhielt, beinhaltet Operationen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades. Das Kind lernt, daß mit der Abhebung zweier Rechtecke dasselbe Ergebnis zu erreichen ist wie durch das Abheben vier kleiner Quadrate oder zwei großer bzw. vier kleiner Dreiecke. Mit allen Kombinationen läßt sich das Sternbild bauen. Nur durch gezieltes Abheben und Einlegen der Formen läßt sich die Gewinnchance erhöhen. Das Kind lernt vorauszuberechnen, mit wieviel Aktionen es Teilziele, z. B. eine Sternzacke, oder größere

Ziele, z. B. mehrere Zacken, einen ganzen Stern, schließlich das gesamte Sternbild erreichen kann. Es lernt, Ergebnisse vorauszuberechnen. Bei diesem Spiel finden gleichzeitig mehrere Lernprozesse statt, obwohl es mit dem Schwerpunkt ‚Operieren‘ konstruiert wurde. Eine Erhöhung des sachstrukturellen Entwicklungsstandes – Kenntnis der Sternbilder, der Sternnamen, etc. – sowie der Konzentrationsfähigkeit, der analytischen Wahrnehmungsleistungen, eine Förderung bestimmter Verhaltensstile und sozialer Haltungen wären denkbar.

3.1.3. Aufbau des Programms

Um eine Steuerung von Lernprozessen zu erreichen, wäre die Erarbeitung vollständiger Programme, in denen die Teilziele als Schritte zu betrachten wären, notwendig. Das folgende Paradigma zeigt einen Ausschnitt aus einem Teilprogramm zum Erwerb feldunabhängigen Verhaltens:

Anzustreben ist ein hohes Maß an feldunabhängigem Verhalten, welches sich in aktiv-analytischen Leistungen, in der Wahrnehmung und im Denken zeigt. Analytische Wahrnehmungen können an optischen und akustischen Sprachen- und Zeichensystemen geleistet werden. Das vorliegende Teilprogramm wurde zur Förderung feldunabhängigen Verhaltens durch optisch-analytische Wahrnehmungsleistungen erarbeitet. Die Aufgaben innerhalb des Programmes erstrecken sich auf die optisch-analytische Wahrnehmung bei Bildern und Zeichensystemen.

1. Aufgabengruppe: Herauslösen eines Gegenstandes aus einem Feld. Er wird durch Form und Farbe prägnant gemacht und ist von den anderen im Feld befindlichen Gegenständen völlig verschieden. In diesem Falle ist das Feld strukturiert und eng begrenzt.

Aufgabenträger: Bildpuzzle.

Herauslösen mehrerer Gegenstände aus dem oben beschriebenen Feld.

Herauslösen eines Gegenstandes aus dem oben beschriebenen Feld und Einbetten in ein neues Feld.

Aufgabenträger: Dasselbe Puzzle wie oben, dazu ein anderes, in das der Gegenstand paßt.

Herauslösen mehrerer Gegenstände aus dem oben beschriebenen Feld und Einbetten in ein neues Feld.

Aufgabenträger: Puzzle wie oben, dazu Puzzle zum Einlegen mehrerer Gegenstände.

2. Aufgabengruppe: Die zweite Aufgabengruppe hat denselben Aufbau wie die erste, aber die Gegenstände innerhalb des Feldes sind sich ähnlicher:

- a) in der Form
- b) in Form und Farbe
- c) statt der Gegenstände werden Symbole im Feld verwendet.

Das Herauslösen der Gegenstände geschieht in dieser Aufgabengruppe nach bestimmten Merkmalen, z. B. vom Marktstand alle Obstsorten herausnehmen und in einen Korb (2. Puzzle) einlegen. Aufgabenträger wären in diesem Falle ein Puzzle, auf dem ein Marktstand abgebildet ist sowie ein anderes Puzzle mit einem großen Obstkorb. Hier findet eine Kombination mit der analytischen Leistung im Denken statt.

3. Aufgabengruppe: Genauso wie 1 und 2, aber das Feld wird erweitert, die Anzahl der Gegenstände erhöht.

4. Aufgabengruppe: Herauslösen von Gegenstandsmerkmalen im eng begrenzten Feld:

ein Merkmal, das sich abhebt und völlig verschieden von anderen Merkmalen ist;

mehrere Merkmale, die sich abheben und völlig verschieden von anderen Merkmalen sind;

Merkmale, die sich in der Form, in der Farbe, in Form und Farbe ähnlicher werden.

Herausheben von Merkmalen bei in der Größe sich verändernden Feldern.

Aufgabenträger: zunächst gegenständliche, später nicht gegenständliche Bilder, die einen großen, später kleinen Gegenstand oder ein großes, später kleines Bild mit verschiedenen Merkmalen zeigen.

5. Aufgabengruppe: Herauslösen eines Gegenstandsmerkmals aus mehreren gleichen Gegenständen.

Herauslösen eines Gegenstandsmerkmals aus mehreren verschiedenen Gegenständen, wobei alle anderen Merkmale dem gesuchten sehr unähnlich sind.

Dieselbe Aufgabe wie vorher, aber der Ähnlichkeitsgrad der Merkmale erhöht sich.

Herauslösen von Merkmalen an nicht gegenständlichen Bildern, z. B. Klecksebilder.

6. Aufgabengruppe: Aus einem Feld sollen Feldteile herausgelöst werden, die nicht mehr an Gegenstände gebunden sind und in ein anderes Feld eingelegt werden.

Aufgabenträger: Zwei unterschiedlich gestaltete Felder mit denselben Feldteilen in unterschiedlicher Anordnung.

Für alle Aufgaben hat das Kind eigene Kontrollmöglichkeiten. So ist bei der Aufgabengruppe 6 die Rückseite eines jeden Feldteiles mit einem Symbol gekennzeichnet. Hat die Rückseite des Feldes, in das das herausgenommene Feldteil hineinzulegen ist, dasselbe Symbol, ist die Aufgabe richtig gelöst. Eine andere Kontrollmöglichkeit ergibt sich aus der Form und der Farbe der Feldteile.

Am Beispiel epistemischen Verhaltens soll der Aufbau eines gesamten Programmes gezeigt werden. Die Bereiche, in denen epistemisches Verhalten wirksam wird, wurden schon unter Punkt 3.1.1. genannt. Innerhalb dieser fünf Bereiche ließe sich nun jeweils ein Programm zum Erwerb epistemischer Verhaltensweisen aufbauen. Alle fünf Teilprogramme bildeten gemeinsam ein Gesamtprogramm. Zunächst wären Sachbereiche auszuwählen, aus denen sich Aufgaben innerhalb der Gruppe 1 bis 5 konstruieren ließen. Zu 1: Aufgaben aus Sachbereichen, die Beobachtung zulassen.

Dieses Teilprogramm enthielte also Aufgaben, die schwerpunktmäßig Beobachtungsaufgaben wären. Beobachtung wäre möglich im Park, auf der Straße, im Haus, etc. Nun kann wiederum je ein Sachbereich von 1, 2, 3, 4, 5 unter einem thematischen Bezug stehen. So würden Aufgaben zur Beobachtung sich z. B. auf alle drei genannten Themata beziehen können. So ließe sich der sachstrukturelle Entwicklungsstand eines Kindes durch Vermittlung neuer Kenntnisse in immer neuen Aufgaben der Teilprogramme erhöhen. Die Bewältigung aller Teilprogramme der 5 Bereiche epistemischen Verhaltens hätten dann einen Zuwachs von Sachkenntnissen zur Folge.

Innerhalb eines Teilprogramms wären die Schritte so aufeinander aufzubauen, daß der Erreichung des ersten Schrittes stets ein nächster mit neuem Anregungsgehalt folgt. D. h., der bereits erworbene Entwicklungsstand des Kindes müßte durch die Aufgabe überstiegen werden.

3.1.4. Aufbau eines Programmsystems

Ließen sich für alle Verhaltensweisen entsprechende Programme aufbauen, die alle in einem thematischen Zusammenhang stünden, könnte das Kind alle Programme unter einer Anzahl von Themenkreisen durchlaufen. Das Vorhandensein eines solchen Programmsystems ließe eine Steuerungsmöglichkeit von Lernprozessen als denkbar erscheinen, allerdings unter der Voraussetzung, daß auch die folgenden Bedingungen erfüllt wären.

3.2. Überprüfung der Instrumentarien

Die Steuerung von Lernprozessen ist gebunden an die Erfüllung der Forderung nach einer Überprüfung von erarbeiteten Instrumentarien. Zu kontrollieren wären:

- a) die Teilziele
- b) die Teilprogramme
- c) die Gesamtprogramme
- d) das Programmsystem.

Die Überprüfung sollte zunächst in einer pilot study zur Festlegung des Kontrollsystems geschehen, um danach in einem Großversuch gültige Aussagen über die

Wirkung der von a) bis d) genannten Faktoren im Hinblick auf die Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Ausgangsleistungen zu erhalten. Zur Zeit stehen allerdings keine ausreichenden Meßinstrumentarien zur Verfügung. Ihre Erstellung wird vordringliche Aufgabe der Forschung sein. Verbindliche Aussagen darüber, ob eine Steuerung von Lernprozessen im Vorschulalter möglich ist und ob dadurch ein Beitrag zur Erfüllung der beiden großen Aufgaben der institutionalisierten Vorschulerziehung zu leisten wäre, lassen sich erst nach der Erarbeitung von Meßinstrumentarien zur Steuerung von Lernprozessen und ihrer Überprüfung machen.

3.3. Organisation des Unterrichts

Die Steuerung von Lernprozessen ist außerdem an bestimmte Organisationsformen des Unterrichts gebunden. Vorliegende Untersuchungsergebnisse zur Unterrichtsorganisation (JONES, 1948, HALLIWELL, 1963) und die Veröffentlichungen über die Praxis der stufenlosen Unterrichtsorganisation (EDLING, 1966, HILLSON, 1966) lassen das Lernen kleiner Kinder in großen und mittelgroßen Gruppen für die Realisierung der Chancengleichheit als nicht optimale Form erscheinen. Die stufenlose Unterrichtsorganisation, die dem Schüler die Wahl unter verschiedenen Lernangeboten und das Lernen nach individuellem Tempo ermöglicht, hat sich bei systematisch geplanten Kursen anderen Organisationsformen überlegen gezeigt, selbst wenn nicht auszuschließen ist, daß dies eng mit dem Vorhandensein geeigneter Instrumentarien zum individuellen Lernen verbunden ist. Diese Tatsache ist um so einleuchtender, wenn man bedenkt, daß gerade systematisch geplante Kurse dann einen höheren Wirkungsgrad haben, wenn der einzelne Schüler — soweit notwendig mit Hilfe des Lehrers — die Lernangebote — seinem Entwicklungsstand gemäß, zu einer von ihm selbst gewählten Zeit — auswählen und mit Hilfe dieses Instrumentariums den Lernprozeß in individuellem Tempo ohne die Anpassungsgefahr an das Tempo eines anderen Lernenden vollziehen kann. Eine Unterrichtsorganisation, die soviel Freiheit gewährt, daß individuelles Lernen möglich ist, kann für die vorschulische Erziehung als optimal betrachtet werden. Nur durch eine solche Organisationsform entgehen wir der Gefahr, daß aus einer Steuerung von Lernprozessen — verstanden als individuelles Anregen durch ein gezielt aufgebautes, reichhaltiges Instrumentarium — eine Steuerung im Sinne eines Hineinpressens in ein System wird. Alle organisatorischen Maßnahmen haben nur so lange ihren Wert, wie sie vorschulische Erziehung in Freiheit für Kind und Erzieher zulassen. Ist dies nicht der Fall, wird Organisation zum Selbstzweck und damit zum Hemmschuh für sinnvolle Arbeit in der Institution. Die Organisationsform ist je nach den sachlichen Erfordernissen vom Erzieher und den Kindern zu wählen. In den vorschulischen Institutionen sollte die stufenlose Unterrichtsorganisation den Vorrang haben. Daneben sind andere Formen denkbar, in denen Kinder nach ihren auf ein bestimmtes Verhalten bezogenen Lernvoraussetzungen zu Paaren oder Gruppen zusammengefaßt werden. Außerdem ist durchaus wünschenswert, daß gelegentlich die gesamte Gruppe zusammengeführt wird — etwa im Kreisgespräch.

3.4. Bewältigung des Raumproblems

In diesem Zusammenhang gilt es zu bedenken, daß Organisationsformen, die einen Freiheitsraum gewähren, nur durchführbar sind, wenn eine Lösung des Raumproblems erfolgt. Große Räume mit mobilen Wänden, gesonderte Bastel-, Mal- und Schmierräume, Materialien in greifbarer Höhe für das Kind aufbewahrt, Küche und Waschräume, Rasenflächen, Turn- und Spielraum sowie Schwimmbecken sind nur einige Programmpunkte. Wenn auch moderne Gebäude noch keine moderne Vorschulerziehung garantieren, so können sie doch, da sie viele Organisationsformen zulassen, zu ihren Voraussetzungen gezählt werden.

3.5. Ausbildung der Erzieher

Zu den Bedingungen einer Steuerung von Lernprozessen gehört eine besondere Ausbildung der Erzieher vorschulischer Institutionen. Die bisherigen Ausführungen zeigen die hohen Anforderungen, die an diese Erzieher in der Zukunft gestellt werden. Weder die Unterrichtsorganisation noch die Instrumentarien werden sich ohne Erzieher, die nach einem neu zu erstellenden Ausbildungsplan auf ihre Aufgaben gründlich vorbereitet wurden, als erfolgreich erweisen. Nur eine bestmögliche Ausbildung kann garantieren, daß eine Steuerung von Lernprozessen nicht in Dressurakte umfunktioniert wird.

Es ist allerdings ernsthaft zu überlegen, ob der Vorschlag MOLLENHAUERS¹⁸⁾ in seinem Beitrag „Sozialisation und Schulerfolg“ in die vorschulische Erziehung stärker den Mann einzubeziehen, realistisch ist. Läßt die Begründung nicht doch darauf schließen, daß die Funktionsänderung der Frau in unserer Gesellschaft bei diesem Vorschlag unberücksichtigt blieb? Wenn Institutionen vorschulischer Erziehung stärker als „nebenfamiliäres Lernfeld“¹⁹⁾ konzipiert werden sollen — was zu unterstreichen wäre — so müßte eine Erziehung der werdenden Erzieherin durch bessere Ausbildung dahingehend wirken, daß sie in der Lage ist, die vorschulische Institution zum nebenfamiliären Lernfeld, in dem „emanzipatorische und leistungsorientierte Lernprozesse“²⁰⁾ in Gang gesetzt werden, zu machen; denn diese Fähigkeit ist nur spezifisch männlich durch die geschlechtsgebundene Erziehung oder im Sinne Mollenhauers: weitgehend das Ergebnis von Sozialisationsprozessen. Ein Versuch des Ausgleichs dieses Effektes durch bessere Ausbildung wäre es nicht nur wert, sondern unbedingt notwendig, durchgeführt zu werden. Zu fordern wären Versuche zur Erstellung von Ausbildungsplänen — nach den Anforderungen des Berufes — und Experimente zur Feststellung der Durchführbarkeit dieser Ausbildungspläne bei verschiedenen Adressatenkreisen, definiert nach Lernvoraussetzungen der zukünftigen Erzieher. Diese Experimente ließen Aussagen über Ausbildungsmöglichkeiten verschiedener Adressaten für den Beruf der Vorschulpädagogin bzw. des Vorschulpädagogen zu.

Ergebnisse amerikanischer Untersuchungen (SEARS, TORANCE, GETZELS/JACKSON, GLASER) zeigen die Funktion des Erziehers im Instruktionsprozeß. Sie machen die

Abhängigkeit des Erwerbs bestimmter Fähigkeiten, z. B. der Kreativität der Schüler, von der Erzieherpersönlichkeit klar. Diese Kenntnis sollte zu der Ausbildung der Vorschulpädagogin auf team-teaching hin führen. Der Status der Vorschulpädagogin, der sich auch in einer neuen Besoldungsordnung darzustellen hätte, müßte der großen Verantwortung, die sie für die Bildung des Menschen übernimmt, angemessen sein. Aus diesen Ausführungen wird deutlich geworden sein, daß Vorschulpädagoginnen nicht Kindergärtnerinnen oder Jugendleiterinnen, auch nicht Grundschullehrerinnen jetzigen Ausbildungsstandes sein können.

4. *Folgerungen*

Die Erarbeitung von Instrumentarien zur Steuerung von Lernprozessen im Vorschulalter wird nur im Rahmen der Curriculumforschung erwartet werden können. Die genannten Aufgaben vorschulischer Erziehung lassen sich mit hoher Wahrscheinlichkeit überhaupt nur dann erreichen, wenn der Praktiker von den Erziehungswissenschaftlern diese Hilfestellung für seine Arbeit erfährt. Durch die Erarbeitung mehrerer Vorschulcurricula ließen sich differenziertere Methoden zur Steuerung von Lernprozessen entwickeln und noch bessere Einsichten in die Lernprozesse gewinnen. Zunächst sollten wir aber alle Kräfte darauf verwenden, wenigstens ein Curriculum zu erarbeiten und für die Praxis brauchbar zu machen. Wenn wir von der Erarbeitung dieser Programmsysteme auch nicht die Lösung aller Probleme institutionalisierter Vorschulerziehung erwarten können, so ist doch abzusehen, daß eine Steuerung von Lernprozessen in dem beschriebenen Sinne unter der Voraussetzung einer Erfüllung der genannten Bedingungen uns der Verwirklichung der Forderungen nach Chancengleichheit ein Stück näher bringen wird.

Mit der Verlegung gesteuerter Lernprozesse in das Vorschulalter erhält zugleich die Eingangsstufe der Schule die Aufgabe, auf der bei jedem Kind anders gegebenen Grundlage neue Anregungen zu Verhaltensänderungen zu schaffen. Die Innovationsprozesse in der Grundschule werden entscheidend von dem mitbestimmt werden, was in der vorschulischen Erziehung gelernt wird. Die für das Vorschulalter entwickelten und zu überprüfenden Instrumentarien – im weitesten Sinne – könnten dem Politiker die Realisierung der institutionalisierten Vorschulerziehung ermöglichen.

Es sollte aber nicht übersehen werden, daß auch unter curricularen Gesichtspunkten in Gang gesetzte Vorschulerziehung ihren Beitrag zur Selbstbestimmung des Menschen nur unter der Voraussetzung der Erfüllung der aufgezeigten Bedingungen leisten kann. Ad hoc Versuche zur Institutionalisierung vorschulischer Erziehung scheinen deshalb wenig sinnvoll zu sein.

Anmerkungen

- 1 HENTIG, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968.
- 2 BLANKERTZ, H.: Bildungstheorie und Ökonomie. In Pädagogische Provokationen I. Weinheim/Berlin.
- 3 HENTIG, H. v. a. a. O.
- 4 MOLLENHAUER: Sozialisation und Schulerfolg, In H. ROTH (Hrsg.) Begabung und Lernen. Stuttgart 1968.
- 5 AEBLI, H.: Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1961. — Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart 1963. — Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt und Erziehungsbedingungen. In H. ROTH, Begabung und Lernen, Stuttgart 1968.
- 6 HECKHAUSEN, H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: T. HERRMANN (Hrsg.) Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966. — Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit. In: H. ROTH (Hrsg.) Begabung und Lernen, Stuttgart 1969.
- 7 AEBLI, H. a. a. O.
- 8 BERLYNE, D. E.: Structure and Direction in Thinking, New York 1965.
- 9 BAUMGARTNER. Gruppentheorie, Berlin 1964.
- 10 AEBLI, H. a. a. O.
- 11 GUILFORD, J. P.: A Revised Structure of Intellect. Reports Psychol. Laboratory, No. 19, 1957, Los Angeles.
- 12 KLAUSMEIER, H. J.; W. GOODWIN: Learning and Human Abilities. New York 1966.
- 13 FLECHSIG, K. H.: Erziehen zur Kreativität, Neue Sammlung 1966.
- 14 AEBLI, H. a. a. O.
- 15 WITKIN, H. A. u. a.: Psychological differentiation, New York 1962. — Cognitive Patternning in mildly retarded boys. Child Development 37, 1966.
- 16 OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1968.
- 17 DYK R. B. und WITKIN, H. A.: Family experiences related to the development of differentiation in children. Child Developm. 36, 1965.
- 18 GAGNÉ, R. M. The Conditions of Learning. HOLT, RINEHART & WINSTON 1965. — Educational objectives and human performance. In KRUMBOLTZ, J. D. Learning and the Educational Process. Rand McNALLY 1965, Chicago.
- 19 18/19/20 MOLLENHAUER, Sozialisation und Schulerfolg. In: Begabung und Lernen, Stuttgart 1969.

Literatur

- AEBLI, H.: Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1961. Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart 1963. Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt und Erziehungsbedingungen. In: H. ROTH, Begabung und Lernen, Stuttgart 1968.
- BERGIUS, R.: Analyse der „Begabung“. Die Bedingungen intelligenten Verhaltens. In: H. ROTH, Begabung und Lernen, Stuttgart 1968.
- BERNSTEIN, B.: Social structure, language and learning. In: Euc. Res. 3, 1961.
- BERLYNE, D. E.: Structure and Direction in Thinking. Wiley 1965 New York.
- BLANKERTZ, H.: Bildungstheorie und Ökonomie. In: Pädagogische Provokationen I. Weinheim/Berlin 1966.
- BLOOM, B. S.: Stability and Change in Human Characteristics. Wiley 1964 New York.
- BLOOM, B. S./DAVIS/HESS: Compensatory Education for Cultural Deprivation. Holt 1965 New York
- BRUNER, J. S.: The Process of Education. Vintage Books 1960 New York
- DIENES, Z. P.: Moderne Mathematik in der Grundschule. Freiburg 1968
- EWERT, O.: Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von sozialen Normen. In TH. HERRMANN, Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966

- FLECHSIG, K. H.: Erziehen zur Kreativität. Neue Sammlung 1966. Zur Umgestaltung der Unterrichtsorganisation. In: Analysen und Modelle zur Schulreform, Hrsg. von HENTIG, 3. Sonderheft, Neue Sammlung, Göttingen 1966
- GAGE, N. L.: Paradigmen für die Erforschung des Lehrens. In: Pädagogische Psychologie, hrsg. von F. WEINERT, Köln 1967
- GAGNÉ, R. M.: The Conditions of Learning. HOLT, RINEHART & WINSTON 1965. Educational objectives and human performance. In: KRUMBOLTZ, J. D. Learning and the Educational Process. Rand McNALLY 1965, Chicago
- GETZELS, J. W., JACKSON, Ph. W.: Family environment and cognitive style. Am. Soc. Rev. 1961
- HECKHAUSEN & KEMMLER, L.: Die Entstehungsbedingungen der kindlichen Selbständigkeit. Z. Exp. angew. Psych. 195 1957
- HECKHAUSEN: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: T. HERRMANN, Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966
- HENTIG, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968
- HUSÉN, T.: Curriculum research in Sweden. In: International Review of Education 11 (1965)
- KAGAN, J.: Individual differences in the resolution of response uncertainty. J. Pers. soc. Psych. 1965 a 2. Development studies in reflection and analysis. In: A. H. KIDD und J. L. RIVOIRE. Conceptual development in children. New York: Int. Univers., 1965 c
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, 1965
- MOLLENHAUER: Erziehung und Emanzipation, München 1968
- NICKEL, H.: Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten- und Einschulungsalter, Stuttgart 1967
- OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1968
- ROTH, H.: Begabung und Lernen, Stuttgart 1969
- WEINERT, F.: Pädagogische Psychologie, Berlin 1969
- WITKIN, H. A. u. a.: Psychological differentiation, New York: WILEY 1962. Cognitive patterning in mildly retarded boys. Child development 37
- YATES, A.: Grouping in Education. Stockholm 1966

Diskussionsbericht

„Zur Genese, Durchführung und Kontrolle der Entscheidungsprozesse bei der Curriculumentwicklung“ hörte die Arbeitsgruppe insgesamt fünf Referate, zu denen die Referenten Arbeitspapiere vorgelegt hatten; den Beitrag von FLECHSIG (Konstanz) brachte HALLER (Konstanz) stellvertretend mit ein.

Die Diskussion war gekennzeichnet durch die Fülle der behandelten Themen, sie konnte lediglich Probleme aufzeigen, nicht aber selbst schon zu deren Lösung oder Entscheidung beitragen. Ähnlich wie im Gruppenbericht am Ende des Kongresses, den FREY (Fribourg) als Delegierter der Arbeitsgruppe 1 zu Beginn der Podiumsdiskussion vortrug (siehe unten, S. 121), kann daher auch hier nur versucht werden, die Diskussion unter einzelnen Fragestellungen zusammenzufassen, wobei eine unvollständige und möglicherweise einseitige Auswahl der Beiträge zustandekommt.

Verschiedene Ansätze bei der Curriculumentwicklung wurden in den Referaten deutlich: HÜBNER und SCHULZ (Berlin) legten einen Entwurf vor, der die Kommunikation aller am Prozeß der Curriculumkonstruktion Beteiligten zur Grundlage hat, wiesen jedoch gleichzeitig darauf hin, daß es sich nicht etwa darum handeln könne, „die Fragen des Unterrichts des 5. und 6. Schuljahres bundesweit, sondern für bestimmte (Berliner) Schulen als Modell“ zu lösen.

Von psychologischen Erkenntnissen ausgehend entwickelte Frau RURIK (Mülheim) ein Programm zur Schulung des kognitiven Stils, der auf Problemlösungsverhalten und Motivation übergreift. Gegen die These von der Verstärkung der Feldunabhängigkeit durch kognitive Förderung wandte HALLER (Konstanz) ein, es lasse sich mit dem skizzierten Programm nicht „feldunabhängiges Verhalten im generellen Rahmen“, sondern nur „eine bestimmte Form eines ‚feldunabhängigen Verhaltens‘ verstärken, nämlich ein solches, welches bestimmte Feldabhängigkeiten bereits internalisiert“ habe.

Einen nach Meinung der Diskussionsteilnehmer fruchtbaren Ansatz bot das Unterrichtsmodell von HILLER (Tübingen), das verschiedene Zugangsformen zu dem behandelten Gegenstand bot. Im Gegensatz zur Eindimensionalität gegenwärtiger Lehrplanentwicklung scheine hier ein integrativer Ansatz vorzuliegen, der verschiedene Perspektiven zueinander in Beziehung setze.

Eine der Fragen, die, zum Teil in den Referaten selbst, immer wieder gestellt wurden, war die nach der Konsensusbildung und den Entscheidungsprozessen bei der Curriculumentwicklung. Dabei wurde darauf hingewiesen, daß es relativ leicht sei, einen Konsensus über allgemein formulierte Leitideen zu erzielen (etwa ‚Mündigkeit, Kritikfähigkeit‘), deren Explikation jedoch lasse es rasch zu Meinungsverschiedenheiten kommen, wenn die jeweils eigenen Interessen berührt würden.

Von einigen Diskussionsteilnehmern wurde wiederholt betont, die Repräsentation verschiedener Interessen müsse gewährleistet sein; allerdings divergierten die Meinungen darüber, ob dies ein unerlässliches Kriterium für die Zusammensetzung einer Kommission sei oder ob die Wahrung der Interessen besser durch die Einrichtung mehrerer, eventuell konkurrierender Kommissionen geschehe.

In jedem Fall aber müsse geregelt sein, wem letztlich die Entscheidungskompetenz zufalle, zumal sich die politische Führung auch dann entscheiden müsse, wenn kein Konsensus erzielt worden sei. Besonders die Diskussion im Anschluß an das Referat von HALLER (Konstanz) erwies die Notwendigkeit, die Entscheidungsprozesse bei der Entwicklung von Curricula zunächst einmal aufzudecken und zu problematisieren.

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Repräsentation unterschiedlicher Interessen und nach der Entscheidungskompetenz erläuterte SCHULZ (Berlin), es sei

notwendig, verschiedene Gruppen personell und finanziell so auszustatten, daß sie in der Lage seien, alternative Curricula zu entwerfen. Die Entwicklung nur eines einzigen Curriculums sei nicht möglich, weil es nicht die Wahrung verschiedener Interessen gewährleisten könne, sie sei darüber hinaus aber auch nicht wünschenswert, weil ein solches Curriculum einen zu großen Anspruch auf Durchsetzung erhalte. HALLER (Konstanz) plädierte dafür, Curricula zu entwickeln, „die einen bewußten Interessencharakter haben“, es ergebe sich „von daher natürlich eine neue Diskussion um die Probleme des Schulträgers“.

Die Beteiligung der Öffentlichkeit an der Curriculumentwicklung war Gegenstand vieler Fragen; insbesondere das Referat von HÜBNER und SCHULZ (Berlin), das die Curriculumentwicklung als einen sozialen Kommunikationsprozeß beschrieb, gab Anlaß, nach den Möglichkeiten der Beteiligung von Schülern, Eltern und Lehrern zu fragen. SCHULZ (Berlin) nannte eine der Voraussetzungen für die Mitbestimmung der Schüler: „... daß Schüler schon die Lehrziele, die ihnen vorgegeben werden, in einer ihnen verständlichen Sprache vorher bekommen und die Alternativen, die möglich sind, mitdiskutieren können. Das allerdings können auch 10- bis 12jährige Schüler ohne weiteres, wenn es uns gelingt, unsere Lehrziele so zu formulieren, daß wir die Schüler nicht nur in einer einseitigen Abhängigkeit halten.“

Daneben wurden jedoch die Schwierigkeiten aufgezeigt, die sich auch für eine ‚informierte Öffentlichkeit‘ bei dem Versuch ergeben, in die Curriculumkonstruktion Einsicht zu nehmen. Es blieb die Frage offen, die FREY (Fribourg) im Bericht aus der Gruppe formulierte:

„Soll eine irgendwie geartete Öffentlichkeit vor der Curriculumkonstruktion über einige Prinzipienziele befinden?“

Soll sie in einer Bank operationalisierter Lernziele Prioritäten setzen oder (etwa nach dem Experimentalmodell der Konstanzer Gruppe) in einem workshop vorgegebene Lernziele gewichten und begründen?

Oder soll sich die Öffentlichkeit erst mit fertigen (alternativen) Curricula beschäftigen?“

Zwar konnten die einzelnen vorgetragenen Projekte diskutiert werden, wenngleich mit unterschiedlicher Ausführlichkeit, aber übergreifende Kategorien kamen nur punktuell zur Sprache. So war es zum Beispiel nicht möglich zu klären, wie es gelingen könnte, das von Frau RURIK (Mülheim) vorgelegte Programm in einem bildungstheoretischen Konzept zu lokalisieren.

Das Verhältnis von Leitlinien und Lehrzielen müsse neu überdacht werden, führte HÜBNER (Berlin) aus, es müsse in den Lehrzielen die Explikation und Interpretation der Leitlinien geleistet werden; ein deduktives Vorgehen sei nicht möglich.

Offen blieb in diesem Zusammenhang die Frage, ob alle Leitideen sich in Lehrziele umsetzen lassen. Wie sich Zielkonflikte in der Praxis vermeiden lassen, konnte nicht geklärt werden. HALLER (Konstanz) wies an diesem Punkt auf einen Nachteil des Konstanzer Projektes hin, der darin bestehe, daß die Diskussion über Leitideen und Lehrziele zwar geführt werde, jedoch ohne die Notwendigkeit, sie auf ein zu entwickelndes Curriculum zu beziehen.

HÜBNER (Berlin) wandte sich dagegen, die Curriculumentwicklung „in einer zu großen Distanz von wissenschaftlichen Instituten anzulegen“; vielmehr müsse versucht werden, „Curriculumentwicklung in die Nähe von Schulen überhaupt zu bringen.“ Auch Frau RURIK (Mülheim) betonte die Notwendigkeit, das von ihr entwickelte Programm an der Praxis zu überprüfen.

Zum Abschluß kam die Arbeitsgruppe überein, KARL FREY (Fribourg) mit einer Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse und mit deren thesenartigem Vortrag in der Schlußdiskussion des Kongresses auf dem Podium zu beauftragen.

MONIKA BROSCART

Zusammenfassung für das Podium

Ursprünglich war vorgesehen, die Resultate der Verhandlungen in der Gruppe zusammenzufassen, um sie verabschiedet ins Podium mitzugeben. Die reichen und langdauernden Diskussionen verhinderten jedoch dieses Verfahren, so daß ich nur meine eigene Version einer Zusammenfassung vortragen kann. Für mich persönlich erbrachte die Arbeitsgruppe 1 in Hinsicht auf das Gesamthema des Kongresses den Aufweis mehrerer Problemgebiete:

(1) Zuerst ist es die Frage: *Gibt es ein einziges Verfahren der Curriculumkonstruktion und damit ein einziges Modell zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft, Politik und Öffentlichkeit?*

Wir hörten und diskutierten auf der einen Seite den idealtypischen Entwurf von HÜBNER und SCHULZ, in dem der Weg von der Curriculumkonstruktion bis zur abschließenden Evaluation wesentlich als ein Kommunikationssystem von zahlreichen sozialen Gruppen dargestellt wurde. Auf der anderen Seite standen konkrete Projekte von HILLER und RURIK. Im ersten Projekt wurde das beispielhafte Unterrichtsprogramm von einem einzelnen, wohl genialen Pädagogen mit seinem Schüler gleichsam im Alleingang aufgebaut, während im zweiten eine kleine Zahl von psychologisch orientierten Fachleuten die Arbeit verrichtete. Die Konsequenz der Situation lautet: Der Kontakt mit einer breiteren Öffentlichkeit scheint während des Konstruktions- und Evaluationsprozesses nicht oder nur in sehr geringem Maße möglich. Hier schließt sich eine zweite Folgerung aus der Arbeitsgruppe an:

(2) Zuerst eine Feststellung: Die psychologischen, soziodynamischen und didaktischen Gesetzmäßigkeiten bzw. Gesichtspunkte, nach denen heute Primar- und Vorschulcurricula konstruiert werden, sind häufig so komplex, daß auch eine sogenannte „informierte Öffentlichkeit“ nicht mehr verstehend Einsicht in die Curriculumkonstruktion nehmen kann. Ich denke an die Förderung bestimmter kognitiver Stile, an den Aufbau von Perzeptionsmustern, an adsonierende Begriffsreihen usw.

Es bleibt die Frage: *Soll eine irgendwie geartete Öffentlichkeit vor der Curriculumkonstruktion über einige Prinzipienziele befinden? Soll sie in einer Bank operationalisierter Lernziele Prioritäten setzen oder (etwa nach dem Experimentalmodell der Konstanzer Gruppe) in einem workshop vorgegebene Lernziele gewichten und begründen? Oder soll sich die Öffentlichkeit erst mit fertigen (alternativen) Curricula beschäftigen?* Heute scheint mir auf der Primar- und Vorschulstufe vorwiegend letzteres praktiziert zu werden.

(3) Das dritte Problem, das in der Arbeitsgruppe aufschien, ist die Abhängigkeit der curricularen Ansätze

- a) vom Lernbereich (für den ein Curriculum zu erstellen ist),
- b) von der fachwissenschaftlichen und curriculum-theoretischen sowie der strategischen Kompetenz der Curriculumkonstruktoren und
- c) von den lokalen organisatorischen Bedingungen der Curriculumentwicklung (z. B. Stadt- oder Flächenstaat).

Je nachdem, wie diese Determinanten besetzt sind, werden die gegenwärtigen Curriculumprozesse mit verschiedenen Ansätzen realisiert: Die einen Curricula werden aufgrund psychologischer Gesetzmäßigkeiten aufgebaut (und an diesen validiert; z. B. Curricula für kognitive Stile), die anderen in einer Form des Plebiszits informierter Öffentlichkeit. Das Projekt von HILLER bietet einen integralen Ansatz, indem ein didaktisches Konzept die psychologischen, soziologischen, sachlich-kulturellen und anderen Aspekte aufeinander bezieht und zentriert. Dabei fungiert das didaktische Konzept zugleich als Referenz- wie als Integrationssystem. Im Projekt von Frau RURIK übernimmt eine psychologische Theorie diese Funktionen.

Die überdauernde Frage, die sich in diesem Zusammenhang in Hinsicht auf das Kongreßthema stellt, ist folgendermaßen zu formulieren: *Wie ist das Verhältnis der Informationssysteme (z. B. Psychologie, Erkenntnisbestände der Germanistik, geografische Bedingungen u. a.) zum Curriculum, vor allem zu den Bildungszielen zu bestimmen? Und: Welche Rolle kann ein übergeordnetes didaktisches oder bildungstheoretisches Konzept bei der Verhältnisbestimmung oder der Vermittlung von Informationssystem und Curriculum spielen?*

KARL FREY

Arbeitsgruppe 2:

Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Politik im Prozeß der Bildungsreform - am Beispiel der Gesamtschule

Leitung: WOLFGANG KLAFKI

Ankündigung:

Herr ROLFF entwickelt sein Referat an folgenden Leitthesen: Neue Schulen, in denen anderes auf andere Weise gelehrt und gelernt werden soll, verlangen einen neuen Ansatz der Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft, Schulverwaltung und Bildungspolitik. Das gilt besonders für die Planung des Unterrichts in Gesamtschulen. Die Probleme, die bei der Unterrichtsplanung für Gesamtschulen bis heute noch ungelöst sind, lassen sich an drei Fragenkomplexen gleichsam exemplarisch aufzeigen: 1. Welches ist die angemessene Form der Unterrichtsdifferenzierung? 2. Auf welche Weise lassen sich sogenannte allgemeinbildende und sogenannte berufsbildende Inhalte curricular integrieren? 3. Sollen und können Sonder- und Hilfsschulen in die Gesamtschulen einbezogen werden?

Eine Lösung dieser und ähnlicher Probleme, die über die Gesamtschule hinaus das ganze Schulsystem betreffen, kann weder allein aus der Perspektive geisteswissenschaftlich orientierter pädagogischer Besinnung noch allein aufgrund einer voraussetzungslosen empirischen Tatsachenforschung gelingen; eine Lösung durch traditionell administrative Verordnungen der Schulbehörden scheidet ebenfalls aus, weil Innovation schon definitionsgemäß nicht einfach auf Traditionen zurückgreifen kann; schließlich muß auch bildungspolitische Entscheidung und Entschlußkraft so lange unbefriedigend bleiben, wie sie wissenschaftlich nicht aufgeklärt und mit den Betroffenen nicht abgestimmt ist.

Eine sinnvolle Lösung verspricht am ehesten ein projektorientierter Ansatz der institutionalisierten Dauerkoperation, der Politikern, Wissenschaftlern, Verwaltungsbeamten, Lehrern, Schülern und Eltern die Chance bietet, bei der Planung neuer Schulen in Form einer „rollenden Reformplanung“ mitzuwirken und mitzubestimmen. Aber auch ein solches Modell, das genauer zu kennzeichnen ist, bleibt nicht voraussetzungslos. Es kann nur realisiert werden, wenn auf seiten der Erziehungswissenschaft geisteswissenschaftliche und empirische Ansätze verbunden werden; wenn sich die Schulverwaltungen stärker der Wissenschaft öffnen und den Einzelchulen mehr Entscheidungsfreiheit zubilligen; wenn bildungspolitische Entscheidungen im transparenten Zusammenhang komplexer Programme gefällt werden, die Klarheit über Ziele, Mittel und Konsequenzen verschaffen; und wenn schließlich die Gesamtgesellschaft überhaupt bereit ist, solche Reformen wirklich zuzulassen oder gar zu fördern, die mehr sind als punktuelle Eingriffe zur zeitgemäßen Konservierung des Bestehenden.

Ein Korreferat von Herrn A. RANG ¹⁾ soll das bisherige Selbstverständnis und die bisherige Funktion der Erziehungswissenschaft in bildungspolitischen Entscheidungsprozessen analysieren, und zwar an Beispielen aus der Reichsschulkonferenz

1920 und dem Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. Es wird zu fragen sein, welche Möglichkeiten Erziehungswissenschaft hat, Normentscheidungen, wie sie der Gesamtschulplanung zugrundeliegen, rational zu begründen und praktisch anwendbar zu machen. Die Antworten auf diese Fragen führen auf das Problem, unter welchen politisch-gesellschaftlichen Bedingungen aufgeklärte bildungspolitische Entscheidungen herbeigeführt und realisiert werden können.

Zur Vorbereitung der Diskussion in der Arbeitsgruppe 2 sei auf folgende Literatur hingewiesen:

H. BLANKERTZ: Pädagogische Theorie und empirische Forschung, in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 5, 1966, S. 65–78 — DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlung der Bildungskommission zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Bad Godesberg 1969 — H. FROMMBERGER / HANS-G. ROLFF: Pädagogisches Planspiel Gesamtschule, Braunschweig 1968 — H. FROMMBERGER / HANS-G. ROLFF / W. SPIES: Gesamtschule — Wege zur Verwirklichung, Braunschweig 1969 — J. HABERMAS: Verwissenschaftliche Politik in demokratischer Gesellschaft, in: KRAUCH/KUNZ/RITTEL (Hrsg.): Forschungsplanung, München/Wien 1966, S. 130–140 — W. KLAFKI: Erziehungswissenschaft — Theorie einer Praxis, in: Politik — Wissenschaft — Erziehung. Festschrift für ERNST SCHÜTTE, Frankfurt/M. 1969 — Ders.: Integrierte Gesamtschule — ein notwendiger Schulversuch, in: ZfPäd. Heft 6, 1968, S. 518–521 — H.-G. ROLFF: Bildungsplanung als rollende Reform, Bd. 1 der Reihe „Berliner Studien zur Bildungsplanung und Bildungsreform“, Frankfurt/M. 1970 — A. RANG / W. SCHULZ (Hrsg.): Die differenzierte Gesamtschule. Zur Diskussion einer neuen Schulform, München 1969.

1 Das vorgesehene und angekündigte Korreferat von Herrn A. RANG mußte aus persönlichen Gründen ausfallen; Herr RANG beteiligte sich mit einem improvisierten Beitrag an der Diskussion (siehe Diskussionsbericht der Arbeitsgruppe, S. 141)

Perspektiven einer projektorientierten und kooperativen Gesamtschulplanung

Es liefe auf eine Verballhornung des Begriffs der Planung hinaus, wenn man die gerade anlaufenden Schulversuche mit integrierten Mittel- und Oberstufen bereits als Gesamtschulplanungen bezeichnete. Denn die Entwicklung der Gesamtschulen beruht bisher weniger auf systematischer Planung als vielmehr auf naturwüchsigen Prozessen, die von engagierten Bildungspolitikern oder von kommunalpolitischen Interessen in Gang gesetzt wurden, dann aber sich selbst überlassen blieben.

Gesamtschulplanung muß indes wie Bildungsplanung überhaupt in einer demokratischen und entwicklungsfähigen Gesellschaft als zukunftsbezogenes, zweckrationales Handeln von Kollektiven begriffen werden, das auf konsequente Reformen des gesamten Bildungswesens pragmatisch bezogen ist und seine inhaltliche Bestimmung durch wissenschaftlich angeleitete und öffentlich legitimierte Willensbildungsprozesse erfährt.

Der Gesamtschulentwicklung mangelt es bisher zumindest an zukunftsorientiertem, zweckrationalem Handeln von Kollektiven; an der systematischen Rückkopplung zu Reformen des gesamten Schulsystems; und an der wissenschaftlichen Anleitung. Denn:

- Die Lehrerkollegien handeln bestenfalls in sich als zweckrational kooperierende Kollektive; aber sie kooperieren kaum mit anderen Schulen, nicht einmal mit anderen Gesamtschulen.
- Eine planvolle Abstimmung der Gesamtschulentwicklung mit dem gesamten herkömmlichen Schulsystem ist noch nicht einmal als theoretisches Modell konzipiert.
- Von einer Kooperation mit den Schulbehörden kann im strengen Sinne des Wortes schwerlich die Rede sein. Eher ist ein gegenseitiger Eskarpismus zu beobachten, über den auch gelegentliche Sitzungen der Schulbehörden mit den Direktoren oder didaktischen Leitern von Gesamtschulen nicht hinwegtäuschen können.
- Die wissenschaftliche Anleitung ist spärlich und punktuell. Die Erziehungswissenschaft hat bisher lediglich die Notwendigkeit von Gesamtschulreformen begründet, indem sie den traditionellen Unterricht kritisierte. Sie beginnt die Funktion der Anleitung von Schulversuchen gerade erst zu erkennen, ohne sie schon hilfreich ausüben zu können – wobei es allerdings einige Ausnahmen gibt.
- Nahezu alle Gesamtschulversuche sind insofern nicht konsequent genug, als sie

merklich hinter dem zurückbleiben, was radikale Reformer für notwendig erachten.

Zweifelloos ist diese Kritik der Gesamtschulentwicklung etwas grob geraten, was bei der gebotenen Kürze kaum zu vermeiden ist. Aber sie macht verständlich, wieso die unter Entscheidungsdruck stehenden Bildungspolitiker und die unter Handlungsdruck leidenden Lehrer der Erziehungswissenschaft vorwerfen, sie habe zwar neue Strukturmodelle konzipiert, ansonsten aber die Praxis mit ihren Problemen allein gelassen. Tatsächlich sind die Folgeprobleme der Strukturentscheidungen bisher noch weitgehend ungeklärt.

1. Offene Probleme der Gesamtschulplanung

Das kann an drei aktuellen Beispielen, die drei unterschiedliche Ebenen des Entscheidungsprozesses bezeichnen, exemplarisch gezeigt werden:

1.1 Differenzierung des Unterrichts

Es gibt eine Fülle von theoretischen Konzepten zur inneren und äußeren, zur Fachleistungs- und Interessen-, zur Kern- und Kurs- oder zur flexiblen Differenzierung. Wissenschaftlich geprüfte Anleitungen für die Praxis des differenzierten Unterrichts existieren jedoch bisher so gut wie gar nicht. Folgende Fragen sind beispielsweise noch unbeantwortet:

- In welchem Fach soll in welcher Weise zu welchem Zeitpunkt differenziert werden?
- Führen die verschiedenen Differenzierungsformen zu unterschiedlichem Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten?
- Führen die verschiedenen Differenzierungsmilieus zu feststellbaren Unterschieden in der Entwicklung der Kinder?
- Ist im System der Leistungsdifferenzierung die Durchlässigkeit größer als im traditionellen Klassenunterricht oder kleiner als bei flexibler Gruppierung?
- Welches ist der günstigste Wechsel der Differenzierungsformen in bezug auf die Aufmerksamkeitsbeanspruchung?
- Welche sozialen Interaktions- und Kommunikationsformen der Gruppendifferenzierung fördern am besten die Sozialerziehung?

Diese Fragen können auf der Ebene der Einzelschule entschieden werden.

1.2 Einbeziehung von Sonderschulen

Bisher existiert in der Bundesrepublik noch keine Gesamtschule, die Sonderschulen integriert hat. Auch die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats zur „Ein-

richtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ enthält keinen Hinweis über die Einbeziehung von Sonderschulen. Bildungspolitiker und Lehrer erwarten deshalb immer ungeduldiger von der Erziehungswissenschaft die Klärung folgender Fragen:

- Welche Gründe sprechen für die Integration von Sonderschulen in die Gesamtschule?
- Bis zu welchem Grad der Lernbehinderung können Kinder in die Gesamtschule aufgenommen werden?
- Sollen Einrichtungen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte in additiver oder in integrierter Form einbezogen werden?
- Welche Folgerungen ergeben sich für die Bauplanung und die Ausstattung der Schulen?
- Welche Konsequenzen müssen für die Zusammenarbeit zwischen Lehrern verschiedener Ausbildungsrichtungen gezogen werden?

Wenn die Integration der Sonderschüler im Unterricht nicht gelingt, ist schließlich zu fragen, ob die Scheinintegration in einem faktisch additiven System nicht eher zu Belastungen, zu Frustrationen und gegenseitigen Aggressionen als zur sozialen Kooperation führt.

Diese Fragen lassen sich nicht mehr auf der Ebene der Einzelschule beantworten. Sie betreffen die Struktur des gesamten Schulsystems und müssen folglich auf einer höheren Ebene entschieden werden.

1.3 Integration der beruflichen Bildung

Die Dringlichkeit der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung ist zwar von der Erziehungswissenschaft hinreichend begründet worden. Diese Forderung bedarf jedoch, wenn sie nicht zur Ideologie erstarren soll, einer klärenden Konkretisierung.

So ist die Erziehungswissenschaft aufgefordert, zunächst einmal zu prüfen, für welche Zeit, in welchem Fach und auf welche Weise eine Integration überhaupt möglich ist. Darüber hinaus muß sie sich mit folgenden Einwänden beschäftigen:

- Die heute bestehenden Schulformen mit den verschiedenen Schulzweigen und Fachrichtungen sind nach den gesellschaftlichen Bedürfnissen entwickelt. Eine Auflösung dieses Systems würde dazu führen, daß zum Teil im Beruf unbrauchbare Fachkombinationen gewählt werden, was notwendig geringere berufliche Qualifikationen zur Folge haben würde.
- Die Beliebigkeit der Kurswahl kann gerade bei Einbeziehung der beruflichen Bildung dazu führen, daß alles Lernen zusammenhanglos wird. Es besteht auch die Gefahr, daß die Schüler Leistungsanforderungen ausweichen und vor allem besonders leichte Fächer im beruflichen Bereich wählen. Und schließlich:
- Die Auflösung der Jahrgangsstufen, die mit der Einbeziehung der beruflichen Bildung verbunden ist, kann neue Probleme zwischen älteren und jüngeren

Schülern aufwerfen. Die Interessen und Erfahrungsbereiche divergieren aufgrund der unterschiedlichen Reifungsstadien der Schüler noch so erheblich, daß ein für alle gemeinsamer Unterricht vom Lehrer gar nicht zu gestalten ist.

Die Entscheidung über die hier aufgeworfenen Probleme muß wiederum auf einer höheren Ebene fallen; denn Fragen und Kompetenzen zur beruflichen Bildung betreffen nach den geltenden Regelungen über die bildungspolitischen Instanzen hinaus u. a. wirtschafts- und sozialpolitische Entscheidungsgremien des Staates und die Selbstverwaltungsrechte der Wirtschaft.

2. Die Funktion der Erziehungswissenschaft bei schulpolitischen Entscheidungen

Wenn die Erziehungswissenschaft bei der Entscheidung über dieses nur beispielhafte genannte Bündel von Fragen mitwirken will, so muß sie erstens stärker auf gesellschaftliche Bezüge rekurrieren und zweitens alle Aussagen mit empirischem Gehalt auch mit empirisch-analytischen Methoden überprüfen. Eine derart konzipierte Erziehungswissenschaft kann für bildungspolitische Entscheidungen und für die Durchführung der Schulreform zweierlei leisten: Die komplexe Reflexion der Ziele und die Objektivierung der Entscheidungen durch empirische Forschung.

2.1 Reflexion der Ziele

Die Erziehungswissenschaft kann bildungspolitische Zielvorstellungen unter pädagogischen Gesichtspunkten prüfen und sie in einen systematischen Zusammenhang stellen. Sie kann darüber hinaus die einzelnen Zielvorstellungen klären, begründen oder kritisieren und sie untereinander abwägen. Z. B. hätte sie zu klären, was unter dem Globalziel „Chancengleichheit“ inhaltlich zu verstehen ist: Gleiche Chancen, die Intelligenz zu entwickeln; gleiche Chancen auf höheren Schulabschluß; oder gleiche Chancen auf individuelle Entfaltung in der Gesellschaft.

Dieser Ansatz führt konsequenterweise zu einer komplexen Theorie der Schule, die die scheinbare Willkürlichkeit bildungspolitischer Zielvorstellungen auf rationale Begründungszusammenhänge bzw. auf interessenpolitische Ideologien zurückführt.

Gleichzeitig macht der Ansatz deutlich, daß komplexe soziale Systeme wie die Schule immer mehreren Zielen zugeordnet sind, etwa allgemeingesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder auch sozialpolitischen Bedürfnissen. Bereits dieser Hinweis genügt, um daran zu erinnern, daß bildungspolitische Entscheidungen auf einer Mehrzahl von Zielen beruhen, die nur durch einen interdisziplinären Ansatz erfaßt und zu einem komplexen Zielsystem zusammengebracht werden können.

Die Begründung der Zielvorstellungen durch die Wissenschaft kann allerdings nie so stringent geschehen, daß sie allein die Ziele für die Schulpolitik verpflichtend

machen würde. Die wichtigsten Richtungen der Wissenschaftstheorie konvergieren zunehmend in der Meinung, daß Zielentscheidung keineswegs allein durch Wissenschaft legitimiert werden könne. Die absolute Wertlehre hat sich ohnehin selbst diskriminiert. Und ebenso sind die Grenzen einer zieldeterminierenden Geschichtsphilosophie sichtbar geworden. Für die kritische Theorie der Gesellschaft formuliert HORKHEIMER: „Soweit die Geschichte nicht dem bewußten Sinn der sie planmäßig bestimmenden Menschen entstammt, hat sie daher auch keinen, und man kann ihre verschiedenen Bewegungsantriebe in einer bestimmten Epoche zwar wissenschaftlich unter Gesetze zu fassen suchen, aber die Behauptung eines verstehbaren Sinnes hinter den Begebenheiten . . . beruht auf philosophischer Erdichtung“¹⁾. Auf der anderen Seite (des Positivismus) zitiert POPPER, dem Wort von PASCAL zustimmend: „Die Geschichte selbst . . . hat weder ein Ziel noch einen Sinn, aber wir können uns entschließen, ihr beides zu verleihen“²⁾.

Zielentscheidungen über die Schulreform, etwa über die Integration der Sonderschulen, sind also immer auch politische Entscheidungen; sie müssen als solche von der Erziehungswissenschaft auch reflektiert werden. Diese Konsequenz zu ziehen, sind viele Wissenschaftler nicht bereit.

Umgekehrt gibt es nicht wenige Politiker, die Zielentscheidungen allzu gern der Verantwortung der Wissenschaft ansinnen, um sich selbst zu entlasten. Gerade die komplexen und wesentlichen Entscheidungen über den Gang der Schulreform kann die Erziehungswissenschaft aber nicht aus sich selbst heraus treffen. Das wird beispielsweise an der aktuellen Frage deutlich, ob die Berufsausbildung in Gesamtschulen leistungsfähiger sei als im herkömmlich separierten Berufsschulsystem. Dabei ist zu bedenken:

- Mit den zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Methoden gelingt es bisher nicht, die wichtigsten der am Berufsausbildungsprozeß beteiligten Faktoren konstant zu halten. Die Berufsausbildung wird von einer Fülle komplexer Faktorensysteme beeinflusst, die von der Schule und vom Betrieb, aber auch von der Familie oder vom Arbeitsmarkt einwirken. Weiter:
- Verallgemeinerungsfähige wissenschaftliche Ergebnisse müssen auf einer repräsentativen Auswahl von Fällen beruhen. Diese Fälle sind nur dann vergleichbar, wenn die Außenfaktoren konstant gehalten werden, was nur möglich ist, sofern die Einzugspopulation der Schulen gleichen sozioökonomischen und sozioökologischen Milieus entstammt und zudem kongruente Erfahrungen am Arbeitsplatz der Berufsausbildung macht. Wenn diese Kongruenz überhaupt zu erreichen ist, dann gilt das vermutlich nur für so wenige Fälle, daß Repräsentativität ganz und gar nicht erreicht wird. Weiter:
- Wesentlicher ist der Einwand, der die Frage der Vergleichbarkeit von Zielvorstellungen selbst problematisiert. Ein Vergleich wäre nur sinnvoll, wenn er den Lernerfolg der Schüler im herkömmlichen Berufsausbildungssystem mit dem entsprechenden Lernerfolg in der Gesamtschule unmittelbar vergleichen würde. Eine solche unmittelbare Vergleichbarkeit ist aber nicht gegeben, da die Gesamtschule unmittelbar vergleichen würde. Eine solche unmittelbare Vergleichbarkeit

ist aber nicht gegeben, da die Gesamtschule nach dem Willen der Schulreformer eine andere Schule sein soll, in der anderes auf andere Weise gelernt wird. Und schließlich:

- Wenn in den unterschiedlichen Berufsausbildungssystemen unterschiedliches gelernt wird, so entsteht das Problem der Zurechnung unterschiedlicher Lernleistungen. Theoretisch ließe sich die Zurechnung bewerkstelligen, wenn die einzelnen Lernleistungen je unterschiedlich gewichtet würden. Die Gewichtung selbst ist aber nicht mit wissenschaftlichen Methoden allein herbeizuführen; sie ist selbst eine politische Frage. Dieses Beispiel zeigt exemplarisch, daß die Erziehungswissenschaft schulpolitische Entscheidungen nicht selbst treffen, sondern immer nur in Teilaspekten klären kann. Dabei fällt der empirischen Forschung eine entscheidende Funktion zu. Wenn sich die empirischen Forschungen allerdings auf je vorfindliche Unterrichtsabläufe beschränken, dienen sie eher der Erhellung des Bestehenden als der Anleitung zur Reform. Dieses Dilemma ist jedoch kein prinzipielles. Die Erziehungswissenschaft kann über die je vorfindlichen Erfahrungen hinaus neue und andere Erfahrungen, etwa mit repressionsfreierer Erziehung, selbst produzieren, indem sie neue Unterrichtsmodelle in Form von Unterrichtsexperimenten entwirft, einführt und erprobt, was zumindest bei der Einführung der Innovationen auch ein politischer Akt ist.

2.2 Empirische Forschung und Experimentalprogramme

Die politisch-voluntaristische Dimension innovativer Unterrichtsexperimente ist selbstverständlich nicht mit naiver Beliebigkeit zu verwechseln; denn innovative Experimente sind nicht beliebig im Sinne von willkürlich. Ihr Entwurf ist freilich eine kreative Leistung, die über den Rahmen einer rigide verstandenen empirisch-analytischen Wissenschaft hinausgeht. Unterrichtsexperimente unterliegen jedoch einer Reihe von angebbaren Relevanzkriterien, die den Spielraum ihres Entwurfs begrenzen. Mindestens dreierlei Typen von Relevanzkriterien sind zu unterscheiden:

Relevanzkriterien werden zum einen vom Stand der Forschung bestimmt, der die Summe der geprüften Erkenntnisse beispielsweise über die Funktionsmängel der bestehenden Sonderschulen repräsentiert, wie die mangelnde Durchlässigkeit zu den sog. normalen Schulen und die Überrepräsentation von Arbeiterkindern und die Unterrepräsentation der angepaßten Mädchen. Die Forschung liefert insofern Entscheidungshilfen für die Auswahl von Unterrichtsexperimenten, als sie beispielsweise auf Experimente verweist, die über eine Integration mit den sog. normalen Schulen neue Chancen der Durchlässigkeit erprobt oder durch kompensatorischen Unterricht das Anpassungsdefizit der Jungen auszugleichen versucht – ohne dabei einen mittelschichtskonformen Anpassungsdruck ausüben zu müssen.

Relevanzkriterien ergeben sich zum zweiten aus den Bedingungen wissenschaftlich angeleiteter und kontrollierter Forschung selbst. Verschiedene Fragestellungen, wie etwa die nach den gesellschaftlichen Kosten einer Integration von allgemein-

bildenden und berufsbildenden Schulen, lassen sich aus z. T. schon genannten Gründen auch durch Experimente nicht objektiv beantworten.

So bleibt in jedem Fall eine dritte Kategorie von explizit politisch orientierten Relevanzkriterien, die sich etwa von den Zielen der Bildungspolitik herleiten lassen, die aber auch von der zur Verfügung stehenden Finanzmasse oder von den Intentionen der Wirtschaftspolitik abhängen.

Zu beachten gilt, daß alle drei Typen von Relevanzkriterien interdependent sind und sich Prioritätenentscheidungen nur unter Abwägung aller drei Gesichtspunkte rational und transparent fällen lassen. Das bedeutet letztlich, daß Unterrichtsexperimente immer im Zusammenhang mit komplexen Experimentalprogrammen stehen müssen, die eine Vielzahl von empirischen Einzelexperimenten in einen gemeinsamen theoretischen Bezugsrahmen einfügen und deren umfassendes Zweck-Mittel-Folgen-Gefüge allein Aufschluß über den Stellenwert von Experimenten geben kann. Ein besonderes Problem liegt in der Unmöglichkeit, aus den globalen Zielvorstellungen Subziele zu deduzieren und diese eindeutig in Mittelentscheidungen für die konkrete Unterrichtspraxis umzusetzen. Dieses Problem wird durch die Rückkopplung der Unterrichtspraxis in das Zweck-Mittel-Folge-Gefüge zwar entschärft, aber noch nicht gelöst. Es gehört zu den dringendsten Aufgaben der Curriculumtheorie, dieses Problem an eine Lösung heranzuführen.

3. Reform durch Entwicklungsprojekte in reflexiven Schulen

Sollen die Ergebnisse der Experimentalprogramme für das soziale Handeln der Betroffenen überhaupt bedeutsam sein, dann müssen die ihnen vorausgehenden Fragestellungen zumindest in enger Kommunikation zwischen den Wissenschaftlern einerseits und den Lehrern und Schülern andererseits gemeinsam formuliert werden. Für die Beteiligung der Lehrer an den ständig anfallenden Entscheidungen sprechen nicht nur demokratische Bestrebungen, den Lehrern mehr Mitbestimmungsrechte zu verschaffen, sondern auch funktional begründete Erfordernisse: Denn es ist auch in der Zukunft kaum damit zu rechnen, daß die Lehrer für Innovationen und Reformen von vornherein aufgeschlossen sind. Eher ist Resistenz zu erwarten. Diese Resistenz ist ein allgemeines Phänomen, das viele Ursachen hat: Dazu gehören zum Beispiel die Anstrengungen, die durch die Notwendigkeit des Um- und Dazulernens entstehen, der Widerwille gegen aufgezwungene Änderungen, der mögliche Verlust von persönlichen Bindungen, die Angst, in der neuen Situation nicht mehr bestehen zu können, die Uneinsichtigkeit der Beweggründe des Wandels und gewiß auch die Unsicherheit, die mit der aktuellen „Selbstbefreiungs-“Kampagne der Schüler verbunden ist, sofern sie sich explizit gegen die Lehrer wendet.

Wenn also Neuerungen in das Bildungswesen eingebracht werden sollen, so muß bei den Lehrern zunächst ein beträchtliches Maß an subjektiven Vorbehalten abgebaut werden. Das gelingt noch am ehesten, wie Erfahrungen der Betriebssozio-

logie zeigen, wenn die Innovationen mit allen Beteiligten zusammen implementiert werden. Administrative Anordnungen von oben führen indes zur Ablehnung der Neuerungen; deren Durchführung ist dann allein schon deshalb gefährdet, weil sie nicht gewünscht wird und folglich leicht an durchaus überwindbaren Schwierigkeiten des Alltags scheitert. Der Ansatz der modernen Betriebssoziologie versucht demgegenüber, allen Beteiligten Mitentscheidungsrechte zu geben. Weil die anstehenden Entscheidungen unmittelbar auf der Ebene der Arbeitsausführung anfallen, können sie schließlich auch gar nicht oder doch nur in geringerem Maße vorwegeregelt werden, sondern erst durch Diskussion und Kooperation auf unterer Ebene fallen.

Innovationen im Wirtschaftsbetrieb unterscheiden sich jedoch in einem wesentlichen Punkte von Innovationen im Schulbetrieb: In der Wirtschaft geht es nur um die Implementation außerhalb des Betriebes längst gewonnener Erkenntnisse. In der Schule hingegen müssen die neuen Erkenntnisse, etwa über bisher ungetroffene Formen des differenzierten Unterrichts, erst selbst gewonnen werden. Daraus folgt die Notwendigkeit, einen Teil der erziehungswissenschaftlichen Forschung in die Schule zu verlegen. Forschung wird dabei zum „Research by doing“ oder zum „action research“, d. h. zur „Forschung im Vollzug“. Im Gegensatz zum klassischen Experiment ermöglicht die Forschung im Vollzug die Reflexion der am Experiment Beteiligten auf sich selbst. Schulreform wird zum Lernprozeß aller Beteiligten; das Subjekt des Experiments ist zugleich Teil des Objekts, auf das sich das Experiment richtet. Lernen wird in der Sprache von LUHMANN zum reflexiven Mechanismus: „Mechanismen werden reflexiv dadurch, daß sie auf sich selbst angewandt werden“³⁾.

Wenn der Begriff des reflexiven Mechanismus aus LUHMANNs eigener Sozialtheorie, die insbesondere auf die Stabilisierung sozialer Systeme durch Reduktion von Komplexität abzielt, herausgelöst und in den Bezugsrahmen eines innovativen Planungsrahmens gestellt wird, vermag er eine durchaus kritische Funktion zu erfüllen. Er macht deutlich, daß Lernen in der Schule bisher wenig reflexiv war.

Das Lernen erschien als eigene oder als zugetragene Erfahrung anderer. Nach LUHMANN spiegelte es in der Art der Generalisierung des behaltenen Wissens „den intermittierenden Stil des Erfahrens wider. Es läßt Ausnahmen und Durchkreuzungen zu und macht sich dadurch in hohem Maße gegen Widerlegung und Enttäuschung immun. Erfahrungswissen ist daher traditionell orientiert, sucht Sicherheit in Fixierungen, die etwa auftretenden Änderungsanlässe solange wie möglich ignorieren, und umgibt sich mit einem Hilfsgerüst von mehr oder weniger elastischen Enttäuschungsaufklärungen und -zurechnungen“⁴⁾. Forschung im Vollzug hingegen ist geradezu zwangsläufig reflexiv: Die Zielsetzungen innerhalb des Systems wie die Wünsche auf Änderungen dieser Ziele gehen in die Versuchsanordnung selbst ein. Die einzelne Schule formiert sich dabei zu einem dynamischen und flexiblen Subsystem. Die reflexive Einzelschule leitet somit den Prozeß einer rollenden Reform ein, d. h. sie entfaltet ihre eigenen Voraussetzungen und Ziele, überprüft sie im Sinne ihrer funktionalen Zulänglichkeit und im Hinblick auf ihre Schlüssigkeit, bestätigt oder widerlegt sie und formuliert sie möglicherweise immer

wieder neu. Die derart reflexive Schule ermöglicht umfassende und komplexe Lernprozesse, die sich nicht nur auf Schüler beziehen, sondern auch die Lehrer zum Lernen des Lernens stimulieren und zudem die soziale Sensibilität aller im System Handelnden erhöht. In der reflexiven Schule hat Forschung im Vollzug zunächst die Funktion, neue Unterrichtsprojekte, etwa zur flexiblen Gruppendifferenzierung, zu entwerfen, zu entwickeln, empirisch zu kontrollieren und anschließend ihre Folgen mit der höchstmöglichen Objektivität zu messen. Forschung im Vollzug hat also im Gegensatz zum klassisch-statistischen Experiment nicht nur Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren, sondern in erster Linie Entwicklungsprojekte zu entwerfen und zu implementieren. Dieser neue Typus der Forschung wirft allerdings methodologische Probleme auf, deren Reflexion sich selbst noch im Anfangsstadium befindet. Insbesondere ist noch ungeklärt, ob von einer Objektivität der ermittelten Ergebnisse, die traditionell durch das Postulat der intersubjektiven Überprüfbarkeit definiert wurde, überhaupt noch in einer sinnvollen Weise gesprochen werden kann, wenn sich die Variablen jedes Experiments in ständigem Fluß befinden und mithin auch nicht mehr eindeutig zu kontrollieren sind. Neue Erfahrungen beispielsweise mit differenziertem Unterricht fließen immer wieder in die Versuchsanordnung selbst ein, so daß der differenzierte Unterricht sich im Vollzug durch die Forschung selbst ändert und weiterentwickelt.

Ebenso wichtig wie die Vermehrung unmittelbar unterrichtsrelevanter Erkenntnisse ist die Funktion der Forschung im Vollzug, alle am Experiment Beteiligten in Aufklärungsprozesse über die sozialen Determinanten ihres eigenen Handelns zu verstricken und damit ihre soziale Sensibilität zu erhöhen, sowie sie bezüglich der Methoden der empirischen Sozialforschung kenntnisreich und kritisch zugleich zu machen.

4. Institutionelle Voraussetzungen

Es gehört gewiß zu den wichtigsten Aufgaben der erziehungswissenschaftlichen Forschung an den Hochschulen, eine adäquate Methodologie der Forschung im Vollzug zu entwickeln. Der überwiegende Teil der konkreten Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für die Gesamtschulplanung muß aus den genannten Gründen jedoch dezentral in den einzelnen Schulen selbst erfolgen. Das bedeutet allerdings nicht, daß die Schulen die Forschung im Vollzug isoliert durchführen. Zwar ist es richtig, wenn HÜBNER fordert: „Nicht von außen herangetragene bornierte Fragestellungen, sondern die an den Erfahrungen und dem daraus resultierenden Problembewußtsein der in der Gesamtschule Agierenden gewonnenen (Fragestellungen) müssen im Vordergrund versuchsbegleitender Forschung stehen. Die Beantwortung solcher Fragestellungen allein kann zugleich zu einer Schärfung des Problembewußtseins und einer bewußteren Verarbeitung sozialer Erfahrungen bei allen Beteiligten und damit zu einer erhöhten Reflexivität des gesamten sozialen Systems Gesamtschule führen“⁵⁾.

Aus dieser Feststellung darf nicht geschlossen werden, daß über forschungsrelevante Fragestellungen die Schule allein zu entscheiden hat. Den traditionell ausge-

bildeten Lehrerkollegien fehlt heute zwar nicht durchweg, aber doch vielfach die nötige wissenschaftliche Kompetenz und zudem prinzipiell die politische Legitimation zum alleinverantwortlichen Entscheiden über Forschungsprojekte, die, wie solche der Schulreform, zweifellos gesellschaftspolitisch relevant sind. Würden solche Entscheidungen allein aus der Situation der isolierten Einzelschule heraus getroffen, so entstünde zum einen das Problem, daß sich die Einzelschulen an ihrer eigenen Mittelmäßigkeit oder gar an pädagogischer Skurrilität orientierten. Zum anderen drohte dann die Gefahr, daß sich die Einzelschulen gleichsam reprivatisierten und unverbindlichen Einzelinteressen dienten, wobei jede Schule möglicherweise eine so extrem individuelle Prägung erhielte, daß sie mit anderen überhaupt nicht mehr kompatibel wäre. Diese Tendenz zur Reprivatisierung, die aus vielen der Schriften zur Demokratisierung der Schule herauszulesen ist, wäre deshalb so verhängnisvoll, weil dann die Vielzahl von Subsystemen „Einzelschule“ die Sozialisationsfunktion des Gesamtsystems „Schule“ nicht mehr wahrnehmen könnte, nämlich die Vermittlung einer breiten Grundbildung, die jeder Schüler in vergleichbarer Weise erfährt und die eine interpersonelle Kommunikation und gewaltlose Regelung von Konflikten und mithin friedvoll gesellschaftliche Existenz erst möglich macht. Zudem wäre auch fraglich, ob die in autonomen Einzelschulen integrierte Berufsausbildung wirklich jenes Minimum an beruflichen Qualifikationen berücksichtigt, das gesellschaftliche Arbeit verlangt.

Entwicklungsforschung in der Einzelschule und übergreifende Planung der Sozialisation durch die Schule stehen also in einem Zielkonflikt, dessen rationale Austragung eine adäquate Institutionalisierung der Koordinierung von Einzelschulen, Wissenschaft und Politik voraussetzt. Ein entsprechendes Organisationsmodell liegt bisher nicht vor. Die wenigen bereits publizierten Vorschläge, wie etwa der von FÜRSTENAU⁶⁾, sehen die Schule nur als isoliertes Subsystem, nicht aber als Gesamtsystem, das auch die Sozialisationsfunktion wahrnimmt. Erfahrungen aus anderen sozialen Systemen können nicht linear übertragen werden, weil dort die Problemlage eine entschieden andere ist als im Schulsystem: In der Wirtschaft geht es bei der Innovationsplanung im wesentlichen allein um die Überwindung von Resistenz gegen Wandel. In Forschungsinstituten sind Innovationsstrategien nahezu ausschließlich auf die Gewinnung neuer Erkenntnisse abgestellt. In der Schule müssen jedoch beide Funktionen gleichermaßen berücksichtigt und zudem Rückkopplungen zu den gesellschaftspolitischen Interessen beachtet werden. In Anbetracht dieser Situation kann es im folgenden nur darum gehen, einige allgemeine Perspektiven und Probleme eines solchen Organisationsmodells aufzuzeigen, wobei es mehr darauf ankommt, die Probleme aufzuzeigen, als vorschnelle Lösungen zu propagieren.

4.1 Die Kooperation von Schule und Wissenschaft

Bei der Konzipierung, Implementation und Auswertung der Forschung im Vollzug müssen die Lehrer von erziehungswissenschaftlichen Experten unterstützt wer-

den. Die bei der Forschung im Vollzug zu lösenden Aufgaben: wie allgemeine und fachspezifische Curriculumentwicklung, Messung des Lernzuwachses und der Einstellungsänderungen der Beteiligten, Datenverarbeitung und Forschungsorganisation überschreiten die Kompetenz eines einzelnen Fachmannes bei weitem. Auch innerhalb eines herkömmlichen Schulfachs und der entsprechenden Wissenschaft ist es häufig zu so ausgeprägten Spezialisierungen gekommen, daß selbst bei Grundlagenforschungsproblemen Arbeitsteilung zwischen verschiedenen Spezialisten notwendig wird. Wissenschaftler und Lehrer müssen also ihre Arbeit an den Entwicklungsprojekten arbeitsteilig, aber gemeinsam durchführen. Das wirft insbesondere in der Bundesrepublik schwierige Kooperationsprobleme auf, die nur gelöst werden können, wenn dabei gruppendynamische Erkenntnisse berücksichtigt werden, die Kooperationsbarrieren auf beiden Seiten abbauen. So sind Lehrer, die A. FISCHER plastisch „pädagogische Handwerker“ nannte, an arbeitsteilige Kooperation traditionell nicht gewöhnt. Lehrer arbeiten isoliert von ihren Kollegen im Klassenraum; Kooperation findet bestenfalls außerhalb des Unterrichts statt. Es ist allgemein bekannt, daß ein ungeschriebenes Gesetz existiert, welches dem Lehrer verbietet, einen Kollegen während des Unterrichts im Klassenraum zu besuchen. Voraussetzung für kooperatives Verhalten der Lehrerschaft ist zunächst eine größere Distanz zu ihrer eigenen Rolle. Dem wirken allerdings die objektiven Erwartungen und Sanktionen entgegen, die traditionell die Lehrerrolle definieren. FÜRSTENAU beschreibt die Lehrerrolle wie folgt: „Auf die Lehrerrolle wirkt sich (ein) Gegeneinander von Rollenvorschrift . . . und kindlichen Verhaltensweisen und Tendenzen der Schüler verwirrend und verunsichernd aus. Verhaltenskonflikt und -unsicherheit sind in der Lehrerrolle weitgehend institutionalisiert. Schon am Ausbildungsmuster der Lehrer ist das ablesbar: Es ist im besonderen Maße durch Zweifel, wie weit die Ausbildung . . . wissenschaftliche, fachliche Ausbildung an wissenschaftlich pädagogischen Ausbildungsstätten sein muß, . . . belastet und verunklärt“⁷⁾. Lehrer fürchten Kontrollen von außerhalb offenbar deshalb, weil sie ihre eigene Autorität untergraben. Und in diesem Punkte ist das Lehrerkollegium gegenüber Außenstehenden absolut solidarisch. Der amerikanische Bildungsforscher HOWARD BECKER hat in einer empirischen Untersuchung über die Einstellungen von Lehrern herausgefunden, daß die Herausforderung der Lehrerautorität als schlimmstes Vergehen in der Schule überhaupt angesehen wird⁸⁾. Folglich müssen Lehrer eine Beteiligung von Wissenschaftlern an der Projektentwicklung also eher fürchten als begrüßen. Denn es gehört nicht zuletzt zu den Aufgaben der an der reflexiven Forschung im Vollzug beteiligten Wissenschaftler, traditionelle Vorurteile und Unzulänglichkeiten der Lehrer aufzudecken. Auch auf seiten der Wissenschaftler sind die Voraussetzungen für eine Kooperation mit Lehrern nicht gerade günstig. Zum einen sind Wissenschaftler nicht selten von der Schule frustriert. Das geht einerseits auf ihre eigene Schülerzeit zurück. Zum anderen hatten Wissenschaftler bisher häufig den nicht von der Hand zu weisenden Eindruck, von seiten der Bildungspolitik lediglich zur Verschaffung von Alibis eingesetzt zu werden. Umgekehrt gehört eine gewisse Praxisferne zum eingeschliffenen Selbstverständnis der Wissenschaftler, was beispielsweise mit dazu beitrug, daß viele erziehungswissenschaftliche Arbeiten sich auf Kritik an der Schule konzentrieren,

wobei auch die Lehrer nicht verschont werden. Schließlich gibt es bisher auch unter den an individualistischen Leistungsstandards orientierten Wissenschaftlern nur wenige, die über befriedigende Erfahrungen mit interdisziplinär-kooperierender Arbeit und über die ausreichende soziale Phantasie und Sensibilität verfügen. Wenn also in Zukunft wissenschaftliches Expertenwissen für die Schule hilfreich werden soll, so bedingt das zunächst mühevoll gruppendynamische Trainingsprozesse für Forscher und Lehrer, die – um nicht folgenlos zu bleiben – direkt mit der Arbeit in der Schule verbunden werden müßten. Um zu einer wirksamen Kooperation mit den Lehrern zu gelangen, sollten die Wissenschaftler beispielsweise erwägen, einen – natürlich nur geringen – Teil der Unterrichtsverpflichtungen der Lehrer mitzuübernehmen, wozu allerdings noch einige beamtenrechtliche Restriktionen überwunden werden müssen. Eine Beteiligung der Wissenschaftler am Unterricht hätte zweierlei Vorteile: Zum einen würden sich die Wissenschaftler das Vertrauen erwerben, das für eine verständnisvolle Kommunikation mit den Lehrern unabdingbar ist. Zum anderen würden sie dabei Primärerfahrungen über die Schulpraxis sammeln, was der Konzipierung konkreter Entwicklungsprojekte zugute käme. Auf der anderen Seite sollten die Lehrer künftig stärker auf die Arbeit mit empirischen Forschungsmethoden vorbereitet werden. Für beide Gruppen müßte zudem sichergestellt werden, daß sie nicht nur über die Mittel, sondern auch über die Ziele der Entwicklungsprojekte mitentscheiden dürfen.

4.2 Diffusion des Experimentalprogramms und Kooperation mit der Verwaltung

Die nächste Ebene der Kooperation betrifft die Zusammenarbeit der Schulen untereinander. Sie dient zum einen dazu, die Forschungsstrategien aufeinander abzustimmen und Erfahrungen sowie Arbeitsmaterial auszutauschen. Sie hat zum anderen die politische Funktion, eine gemeinsame Strategie für die Verhandlungen mit der Verwaltung zu erarbeiten. Ein isoliertes Experiment in einer Einzelschule müßte für andere Schulen wirkungslos bleiben. Es würde zudem kaum konsequent genug implementiert werden können, da sich eine Einzelschule auf die Dauer nicht gegen etablierte Interessen durchzusetzen vermag. Durchsetzungsfähig gegen Widerstände sind nur Verbände, deren Machtpotential vor allem aus kollektiver Organisation herrührt. Die Kooperation der Gesamtschulen untereinander läuft mithin auf eine Vergrößerung der Selbstverwaltung aller Versuchsschulen hinaus. Sie hätte beispielsweise die banale Voraussetzung, daß sich die einzelnen Schulen zu einem Verband zusammenschließen und sich eine gemeinsame Geschäftsstelle schaffen, die auch Verwaltungsfunktionen wahrnimmt. Die Kooperation der Schulen untereinander könnte im Anfangsstadium auch über die Wissenschaftler herbeigeführt werden, die ohnehin Kontakt zu Forschungsinstituten innerhalb oder außerhalb der Hochschule halten müssen, wobei die Forschungsinstitute selbst wiederum eine koordinierende Instanz benötigen, die etwa ein zentrales Curriculuminstitut darstellen könnte.

Dieses Koordinierungssystem vermag zwar die Zusammenarbeit der Versuchsschulen zu erleichtern; es stellt aber noch keine unmittelbare Rückkopplung der

Versuchsschulen mit dem bestehenden gesamten Schulsystem her. Diese Rückkopplung könnte erreicht werden, wenn erfahrene Projektgruppen bewußt und systematisch aus den Versuchsschulen in herkömmliche oder neuerbaute Schulen verlagert würden, um dort ebenfalls Entwicklungsforschungen im Vollzug in Gang zu setzen mit der Absicht, auch diese Schulen in reflexive Subsysteme zu verwandeln und so in das Experimentalprogramm einzubeziehen. Anschließend könnten auch von diesen Versuchsschulen der zweiten Phase des Experimentalprogramms Projektgruppen in weitere herkömmliche Schulen verlegt werden, so daß eine dritte Phase erreicht würde, die zur vierten, fünften und folgenden überleitet. Auf diese Weise entstünde eine gleichsam epidemische Diffusion des Experimentalprogramms in das gesamte Schulsystem, das erst hierdurch in den Prozeß einer umfassenden permanenten und rollenden Reform versetzt würde.

Der Prozeß der Diffusion des Experimentalprogramms in das bestehende gesamte Schulsystem müßte durch eine synchrone Reform der gesamten Lehrerbildung aller Phasen unterstützt werden, wobei die Lehrer auf die Probleme und Methoden der Entwicklungsforschung vorzubereiten wären. Ein Teil der Lehrer sollte dabei zu Forschungsspezialisten ausgebildet werden, wozu allerdings ein anschließendes Diplomstudium notwendig wäre. Nur so besteht die Chance, die große Anzahl von wissenschaftlich vorgebildeten Lehrern und spezialisierten Wissenschaftlern zu gewinnen, die nötig ist, wenn der Großteil der Entwicklungsforschung in der Schule selbst stattfinden soll. Bereits bei einem wenig umfangreichen Experimentalprogramm wirft die Institutionalisierung der Kooperation der Versuchsschulen mit der Verwaltung bisher unbekannte Kooperationsprobleme auf. Die Erkenntnisse der modernen Bürokratieforschung sind für ihre Lösung wenig aufschlußreich, da sie vornehmlich an sozialen Subsystemen, etwa an Einzelbetrieben oder -verwaltungen, nicht aber an Gesamtsystemen und schon gar nicht an primären Sozialisationsinstanzen gewonnen sind. So müssen vorläufig einige allgemeine Hinweise genügen, die letztlich auf die Forderung einer radikalen Verwaltungsreform hinauslaufen, die den historisch bedingten Schwerpunkt der Schulaufsicht zugunsten einer Förderungsinstanz für die rollende Reform umakzentuiert.

Zunächst hätte die Verwaltung in Zukunft den Versuchsschulen die Tätigkeiten abzunehmen, die nicht unmittelbar mit dem Lernprozeß und dem Entwurf sowie der Implementation von Entwicklungsprojekten zu tun haben. Sie sollte sodann behilflich sein, die Ergebnisse der Entwicklungsforschungen zu dokumentieren und in einem Servicesystem auch für alle anderen Schulen bereitzustellen, um auf diese Weise den Diffusionsprozeß der Innovationen zu unterstützen. Sie hätte vor allem eine planvolle Strategie der sukzessiven Einbeziehung weiterer Schulen in das Experimentalprogramm zu entwickeln und den Einzelschulen Gelegenheit zur Mitbestimmung bei Ziel- und Mittelentscheidungen zu geben. Die Verwaltung müßte selbst zu einem reflexiven System höherer Ordnung werden. Sie sollte dabei vor allem lernen, wie man das Lernen des Lernens organisiert und wie man die Interessen aller Beteiligten koordiniert. Sie hätte mithin die traditionelle Funktion des Verwaltens um die neue Funktion des Gestaltens zu ergänzen. Die wichtigste zukünftige Funktion der Verwaltung sieht der amerikanische Bürokratieforscher

BLAU ohnehin nicht darin, „Verfahren zur Überwindung von Hemmnissen für effektive Leistungsprozesse zu entwerfen und den Untergebenen ihre Einführung zu befehlen, sondern Bedingungen zu schaffen, in denen sich notwendige Neuerungen von selbst . . . herausbilden“⁹⁾. Die Modernisierung der Schulverwaltung wird gewiß auf besonders verhärtete etablierte Interessen stoßen, die u. a. in der wandlungsresistenten Eigengesetzlichkeit eines jahrhundertealten und durch besondere Beamtenrechte gesicherten sowie streng hierarchisch organisierten Apparates liegen, der möglicherweise nur durch die Konkurrenz eines Verbandes von Experimentalschulen, der Selbstverwaltungsfunktionen wahrnimmt, dynamisiert werden kann. Die Modernisierung der Schulverwaltung setzt zudem voraus, daß die Verwaltung selbst vom Handlungsdruck entlastet wird, der bei ihr heute wahrscheinlich noch größer ist als bei der Einzelschule. Dazu ist die Vermehrung des Personals, vor allem durch Wissenschaftler, ebenso nötig wie die Einrichtung nicht-hierarchisch strukturierter kooperativer Projektgruppen. Damit entsteht vermutlich jedoch das Problem, daß eine kompetentere Verwaltung möglicherweise geneigt ist, in die relativen Freiheitsräume der Experimentalschulen effektiver hineinzureglementieren. Diese Gefahr kann prinzipiell nur gebannt werden, wenn die Experimentalschulen selbst Mitbestimmungsrechte über das Experimentalprogramm erhalten.

5. Dauerkommunikation von Politik, Wissenschaft, Schule und Öffentlichkeit

Insgesamt insistieren die skizzierten organisatorischen Maßnahmen auf die Herstellung einer institutionalisierten Dauerkommunikation von Politik, Wissenschaft, Schule und Öffentlichkeit, die nicht nur an der Spitze, sondern auf allen Ebenen stattfindet.

KRAUCH¹⁰⁾ hat hervorgehoben, daß die Forderung nach einer solchen Zusammenarbeit nicht allein von demokratischen Postulaten abgeleitet ist, sondern aus unabweisbaren Funktionsanforderungen einer zunehmend komplexer werdenden Gesellschaft resultiert. Bereits die Formulierung präziser Zielvorstellungen, ohne die rationale Aussagen über den Einsatz unterrichtspraktischer Mittel nicht möglich sind, verlangt eine enge Zusammenarbeit von Bildungspolitik und Wissenschaft. Die zunächst noch vagen Zielvorstellungen beider Seiten gewinnen erst durch die Dauerkommunikation auf gewissermaßen dialogische Weise an Präzision, wobei die Beteiligten erst die volle Tragweite dessen erfahren, was eigentlich gewollt und was technisch möglich ist. In dieser intensiven Kommunikation wird die Problemstellung als solche laufend modifiziert, treten die Lösungsmöglichkeiten immer stärker in Erscheinung und ergibt sich schließlich die Gelegenheit, eventuell noch vorhandene Alternativen gegeneinander abzuwägen. Der Entscheidungsprozeß über die bildungspolitischen Ziele und Mittel wird so ebenfalls zu einem Lernprozeß, an dem auch die Öffentlichkeit auf vielerlei Weise beteiligt sein muß, um die demokratische Legitimation zu gewährleisten. Diese demokratische Legitima-

tion wäre nur gegeben, wenn die Kommunikation in Parlamenten, Wahlveranstaltungen, Interessenverbänden, Publikationsmedien sowie Lehrer-, Schüler- und Elternversammlungen fortgesetzt und auf die zentralen Entscheidungen adäquaten Einfluß nehmen würde.

Abgesehen von den institutionellen Problemen stößt diese Form öffentlicher Dauerkommunikation über die Schulreform vor allem auf verfestigte Interessen und unaufgeklärte Bewußtseinslagen. Beispielsweise sind viele Bildungspolitikern heute weder willens noch fähig, diese Kommunikation zu führen. Zum einen fürchten sie, dabei öffentlich als Ideologen oder engstirnige Interessenvertreter entlarvt zu werden. Zum anderen fehlt ihnen häufig die Kompetenz zum wissenschaftlich aufgeklärten Dialog: Sie verstehen nicht die Fachterminologie, kennen sich in wissenschaftlichen Denkstrukturen und Methoden nicht aus und hegen zumeist geradezu abenteuerliche Vorstellungen von der Leistungsfähigkeit der Wissenschaft, was etwa dadurch zum Ausdruck kommt, daß sie von der Gründung eines neuen Curriculuminstituts in wenigen Jahren oder gar Monaten die Erstellung völlig neuer Lehrpläne und Lehrmittel erwarten.

Ähnliches gilt analog für die interessierte Elternschaft. Hinzu kommt, daß ein wesentlicher Teil der interessierten und artikulatio[n]sfähigen Elternschaft einseitige und überwiegend konservative Interessen vertritt, was u. a. darin begründet ist, daß ihre eigenen Schulerfahrungen um Jahrzehnte zurückliegen.

Das Fazit dieser knappen Problemanalyse gibt kaum Anlaß zu leichtfertigem Optimismus. Das Funktionieren einer kompetenten und öffentlichen legitimierten Dauerkommunikation über eine wissenschaftlich angeleitete Schulreform setzt eine Gesellschaft voraus, in der sich alle sozialen Institutionen zu reflexiven Systemen wandeln, welche den Individuen ein Höchstmaß an freier Entfaltung verschafft. Nun ist es jedoch offensichtlich, daß dieses Zukunftsbild einer aufgeklärten Gesellschaft im eklatanten Widerspruch zur aktuellen Realität steht. Zu fragen ist allerdings, ob das vorgeschlagene Experimentalprogramm nicht der einzig gangbare Weg ist, die aufgeklärte aus der bestehenden Gesellschaft heraus zu entwickeln. Diese Frage bezeichnet ein eminent gesellschaftspolitisches Problem. Wenn die Erziehungswissenschaft bei der positiven Lösung dieser Frage mithelfen will, darf sie sich vermutlich weder angesichts der gesellschaftlichen Verhältnisse mit der Konstatierung ihrer eigenen Ohnmacht begnügen noch auf den Part der bloßen Politikberatung und -kritik beschränken: Dann muß sie selbst eine politische Kraft werden. Es bleibt zu hoffen, daß das vorgeschlagene Modell einer rollenden Reform genau zu der Konsequenz führt, die Erziehungswissenschaft tatsächlich in eine politische Kraft zu verwandeln.

Anmerkungen

- 1 HORKHEIMER, M.: Eine neuer Ideologiebegriff, in: LENK, K. (Hrsg.): Ideologie, Neuwied/Berlin 1961, S. 245
- 2 POPPER, K. R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Bd. II: Falsche Propheten, Bern 1958, S. 345
- 3 LUHMANN, N.: Reflexive Mechanismen, in: Soziale Welt 1966, Bd. H. 1, S. 2

- 4 EBENDA, S. 3 f
- 5 HÜBNER, P.: Aufgaben und Stellung versuchsbegleitender Forschung bei Gesamtschulversuchen, in: FROMMBERGER, H., ROLFF, H. G. u. SPIES, W. (Hrsg.): Gesamtschule — Wege zur Verwirklichung, Braunschweig 1969, S. 149
- 6 FÜRSTENAU, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratisieforschung und das Schulwesen, in: Neue Sammlung 1967, Bd. 7, H. 6, S. 511—525
- 7 FÜRSTENAU, P.: Psychoanalyse der Schule als Institution, in: Argument 1964, Bd. 6, H. 2, S. 69
- 8 Vrgl. BECKER HOWARD S.: Teacher in the Authority System of the Public School, in: ETZIONI, A. (Hrsg.): Complex Organizations, New York u. a. 1964
- 9 BLAU, P. M.: Die Dynamik bürokratischer Strukturen, in: MAYNTZ, R. (Hrsg.): Bürokratische Organisation, Berlin/Köln 1968, S. 321
- 10 KRAUCH, H.: Fortschrittsplanung, in: JUNGK, R. und MUNDT, H. J. (Hrsg.): Modelle für eine neue Welt, Bd. I: Der Griff nach der Zukunft — Planen und Freiheit, München u. a. 1964

Diskussionsbericht

Der Diskussionsverlauf läßt es gerechtfertigt erscheinen, die Beiträge hinsichtlich ihrer Einstellung zum Referat „Perspektiven einer projektorientierten und kooperativen Gesamtschulplanung“ von HANS-G. ROLFF zu gruppieren, zumal auch der Korreferent ADALBERT RANG mit seinem Diskussionsbeitrag eine Kritik dieses Referates, nicht aber alternative Perspektiven, in den Mittelpunkt seiner Ausführungen stellte.

ACHTENHAGEN (Münster) verwies auf die Schwierigkeiten, das Rolff'sche Konzept einer „rollenden Reform“ vor allem an der Basis, den zu reflexiven Subsystemen gewandelten Einzelschulen, aber auch im Bereich der Schulverwaltung gegenüber konservativen Einflüssen abzusichern. Da sowohl empirisch-analytische wie auch hermeneutisch-dialektische Methodologien das Problem der Normfindung nicht lösen können – der Norm nämlich, an der die einzuleitenden Prozesse in Schule, Schulsystem und Verwaltung in solche, die den Zielprojektionen entsprechen und solche, die ihnen zuwiderlaufen, auszusondern wären – sei ungeklärt, wie die künftigen Inhalte und Methodologien im ROLFF'schen Konzept vor Ideologiefälligkeit geschützt werden können. FELDHOFF (Berlin) fragte in ähnlicher Richtung nach den Voraussetzungen, die zu der Annahme berechtigten, daß die Schule aus sich heraus Kräfte freisetzen werde, um den auf prinzipielle Innovationen zielenden Prozeß der reflexiven Subsysteme überhaupt erst in Gang zu setzen. Es sei unwahrscheinlich, daß eine Gesellschaft im Erziehungsbereich politische Kräfte entwickeln könne, die diese Gesellschaft insgesamt zu verändern imstande seien. NAGEL (Berlin) wies auf den weitgehend reaktiven Charakter der bestehenden Schulverwaltungen hin. Ihre Entscheidungen seien in hohem Grade von den parlamentarisch vermittelten herrschenden Interessen bestimmt, sodaß mit ihnen als besonders resistenten Kräften gegenüber einem solchen Projekt zu rechnen sei. SCHÄFER (Vechta) fragte nach den wissenschaftstheoretischen Implikationen der von ROLFF geforderten Politisierung der Erziehungswissenschaft, nach den Konsequenzen und Modifikationen im Lehrvollzug sowie nach den notwendigen Aktionen im Feld der Hochschulen.

Wenn auch keine Sicherheiten für einen progressiven Verlauf des von ihm anvisierten Prozesses anzugeben seien, so ließen sich doch, so ROLFF, einerseits Tendenzen, andererseits Bedingungen nennen, die einen solchen Verlauf zumindest ermöglichen, wenn nicht wahrscheinlich machen können:

- Selbst von konservativen politischen Kräften muß die Herstellung der Funktionsfähigkeit der als gesellschaftliche Produktivkraft erkannten Einrichtung Schule geleistet werden. Die dabei entstehenden Aufgaben können nur mit Hilfe der Wissenschaften, vor allem der Erziehungswissenschaft, gelöst werden. Schule und Verwaltung sind also auf Wissenschaft angewiesen. Die Verwaltung allein kann selbst die technokratischen Anforderungen genügende Schulreform nicht mehr bewerkstelligen. Sie kann z. B. nicht die Curricula und die Arbeitsmaterialien erstellen, die für eine Revision der Bildungsinhalte unabdingbar sind, und sei es nur, um neue Formen des naturwissenschaftlichen Unterrichtes in die Schulen zu bringen.
- Für die Wissenschaft gelte aber prinzipiell, daß sie eine progressive, aufklärerische Kraft darstelle. Dabei wirke die in den letzten Jahren zu beobachtende Reflexion der Wissenschaft auf ihre politische Bedeutung verstärkend im Sinne

der Zielsetzung der Konzeption. Diese „politisierten“ Wissenschaftler seien, wenn sie herangezogen werden, nicht mehr bereit, in technokratischem Interesse tätig zu werden. Vielmehr werden sie den an Emanzipation und Rationalität orientierten Bewußtseinsstand in die Praxis umsetzen und verallgemeinern wollen. Angesichts des großen Lehrermangels und der rapide steigenden Schülerzahlen wird man jeden (auch den kritischen) Lehramtskandidaten einstellen müssen.

- Bedingung ist, daß die Wissenschaftler und die Gesamtschullehrer sich organisieren. In der Gründung eines Verbandes, mit dessen Hilfe gewisse Machtfunktionen ausgeübt werden können, kann ein erster politischer Ansatz liegen.
- Bedingung ist weiterhin, daß die Einzelschulen sich ihre eigene Selbstverwaltung aufbauen, indem sie sich zu einem Verband, auch mit eigener Geschäftsstelle, zusammenschließen. Voraussetzung ist allerdings, daß die Einzelschulen sich über ihre Ziele und Strategien einig werden. Nur dann ist ihre Selbstverwaltung eine Instanz, die als Konkurrenz der etablierten Verwaltung gegenüberstehen und auf diese Weise viele Rechte durchsetzen kann, besonders die Sicherung der Freiheitsräume. Die Chance, diese Freiheitsräume zu nutzen, dürfte allerdings nur etwa fünf Jahre lang bestehen. Dann werden die bestehenden Verwaltungen so kompetent sein und über soviel Erfahrung mit Schulversuchen und Curricula verfügen, daß sie aus sich heraus neue Inhalte und Methoden sowie Arbeitsmittel dekretieren können – was wahrscheinlich bedeutet, daß konservative Inhalte verfügt werden.
- Bedingung ist weiterhin eine Neubestimmung der Lehrerbildung, die folgendes zu leisten hätte:
 - a) Die theoretische Reflexion der gesellschaftlichen Dimension von Erziehung, d. h. die Behandlung der Probleme des Sozialisationsprozesses, der Individualisierung, aber auch des praktischen Entscheidungstrainings (Simulationsspiele mit Studenten, die z. B. ein Lehrerkollegium nachbilden und dort versuchen, sich so zu organisieren, daß sie ihre Vorstellungen etwa gegenüber dem Direktor durchsetzen).
 - b) Die Vermittlung empirischer Methoden und der Befähigung, der Empirie eine kritische Haltung entgegenzubringen. Dabei sollten möglichst viele Einzelprojekte in Form eines klinischen Studiums in Anlehnung an das Prinzip des „Forschenden Lernens“¹⁾ durchgeführt werden.
 - c) In methodologischer Hinsicht ist es in den Dimensionen beider Methodologien, die gegenwärtig die Hauptströmungen darstellen, möglich, die politisch-sozialen Implikationen aufzuzeigen: Im Positivismus kann dies von der Ideologiekritik des Positivismus bis hin zur Kritik der Curriculum-Forschung, zur Kritik der Lehrinhalte und Lehrbücher gehen. Zudem kann der Anstoß zu politischer Aktivität durch empirische Tatbestandserhebungen etwa über die Erziehungswirklichkeit und deren Konfrontation mit den Aussagen der Wissenschaftler und Politiker über diese Wirklichkeit erreicht werden. Auf der Ebene der hermeneutisch-dialektischen Wissenschaft ist die gesellschaftliche Totalität und damit die politische Dimension im Ansatz schon mitgedacht.
 - d) Die Hochschulen sollten einen Verband gründen, der als Gesprächspartner für die Einzelschulen sowie für die Verwaltung zuständig sein könnte. Ein solcher Verband könnte die Autonomie der Forschung sichern, die nötigen Finanzmittel für die Forschung herbeischaffen und die Ausgliederung der Forschung aus den Hochschulen verhindern.

1 Vgl. Forschendes Lernen — Wissenschaftliches Prüfen. In: Schriftenreihe der Bundesassistentenkonferenz, Heft 5. Bonn 1969.

Obgleich nicht geleugnet wurde, daß das von ROLFF entworfene komplexe Bedingungsgefüge für eine radikale Schulreform in sich schlüssig ist, äußerten mehrere Redner Zweifel zum einen an den Realisierungschancen des Konzeptes, zum andern daran, daß es — seine Realisierbarkeit unterstellt — die kritischen Intentionen durchzusetzen und durchzuhalten in der Lage sei.

HOPF (Berlin) schloß aus der Tatsache, daß bislang ein derart anspruchsvoller Reformplan nicht einmal in Ansätzen Wirklichkeit werden konnte, daß zunächst das Gesamtsystem Schule einer kritischen Analyse zu unterziehen sei. Dann würde an die Stelle des formalen Strukturmodells von ROLFF die Analyse konkreter herrschender Interessen, die der Konzeption entgegenstehen, treten. Von anderer Seite wurden die politischen Erfahrungen der Studentenbewegung insofern gegen das ROLFF'sche Konzept geltend gemacht, als die Reformwilligkeit und sogar die Diskussionsbereitschaft auf Seiten „der Politiker“ stets dann ihr frühes Ende gefunden haben, wenn die Veränderungen ökonomischer, d. h. herrschaftlicher Strukturen angestrebt wurde. ROLFF begegnete diesen Einwänden einmal mit der Aufforderung an seine linken Kritiker, in die Schulen hineinzugehen, um die Chance zu nutzen, ihre kritische Theorie zur Praxis werden zu lassen (das wurde von RANG und anderen Rednern an Hand von Beispielen energisch bestritten); zum andern wies er auf die Gefahr der „self-fulfilling-prophesy“ hin, d. h. hier der Stabilisierung bestehender Herrschaftsverhältnisse durch massenhafte Verweigerung der kritischen Intelligenz, im Schulbereich aktiv zu werden. FELDHOFF vermißte die Analyse der Grundlagen, auf denen ein Konzept wie das von ROLFF aufgebaut werden könne. Es fehle zumindest eine Skizze der gegenwärtigen pädagogischen Situation und deren Einschätzung unter dem Gesichtspunkt der angestrebten Reformen, die unerläßliche Voraussetzung für die Diskussion der Realisierungschancen des Konzeptes sei. RANG ging davon aus, daß in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verfassung für durchgreifende Änderungen, die ROLFF augenscheinlich anstrebe, kein Raum sei. Das Zögern der bildungspolitisch dominanten Kräfte gegenüber der Gesamtschulbewegung habe den Charakter eines Mißverständnisses getragen, da die Herstellung der Funktionsfähigkeit der Schule in der gegenwärtigen historischen Phase mit Gesamtschulen optimal zu leisten sei. Sobald aber solche Gesamtschulen etwa durch radikale Neuerungen den ihnen zugewiesenen systemkonformen Rahmen zu sprengen versuchten, sei die Toleranzgrenze des Systems überschritten; das aber bedeute, daß diese Schulen keine Überlebenschance mehr haben. Zudem sei nicht auszuschließen, daß die Ergebnisse der hermeneutisch-dialektischen Analyse die Wissenschaftler und Lehrer zu Konsequenzen nötigen könnte, die allein außerhalb der ROLFF'schen „rollenden Reform“ zu realisieren seien. KLAFFKI (Marburg) drängte darauf, einerseits die verschiedenen Ebenen zu präzisieren, auf denen im Prozeß der Schulreform Entscheidungen gefällt werden müßten, und andererseits zu klären, auf welchen dieser verschiedenen Ebenen die einzelnen an der Schulreform zu beteiligenden Instanzen und Gruppen vorwiegend mitwirken sollten; dieses Problem sei bei der bisherigen Gesamtschulplanung noch nicht hinreichend theoretisch durchdacht und gelöst worden. Wenn man Schulen mit Aufgaben betraut (etwa projektorientierter Forschung und im Anschluß daran autonomer Entscheidung über derart grundsätzliche Probleme wie z. B. die Integration der Berufsbildung in das allgemeinbildende Schulwesen oder die Einbeziehung von Sonderschulen in den Gesamtschulbereich), die prinzipiell im Horizont von vier oder fünf Schulen weder sinnvoll erörtert noch in brauchbare Hypothesen übersetzt werden können, so überfordere man die Einzelschulen und erhalte keine generell übertragbaren Lösungen. Ähnliches gelte für die Aufgaben der Schulverwaltung, die als Schulverwaltung in einem solchen System bestimmte Aufgaben (wie z. B. die Lehrplan-Revision) allein nicht sinnvoll erörtern, geschweige denn lösen könne. Zudem sei das Verhältnis von empirischer Forschung und der Entscheidung prinzipieller Zielfragen noch nicht hinreichend geklärt.

ROLFF unterschied drei Ebenen und wies ihnen folgenden Entscheidungsraum zu:

a) Die Ebene der Einzelschule, auf der z. B. Fragen der Unterrichtsdifferenzierung relativ autonom entschieden werden, sofern die allgemeinen Lernziele vorgegeben sind. Hier hat die Empirie eine sehr weitreichende Aufgabe bei der Entscheidungsfindung. Durch die Ergebnisse der empirischen Forschung läßt sich feststellen, welche Form der Differenzierung am ehesten die Unterrichtsziele einlösen kann.

b) Die Ebene des gesamten Schulsystems, auf der z. B. zu entscheiden wäre, ob die Sonderschulen den Gesamtschulen integriert werden sollen. Eine solche Entscheidung kann nur eine übergeordnete Instanz, die Schulverwaltung, treffen. Mit Hilfe der empirischen Forschung kann entschieden werden, ob Formen der Integration von Sonderschulen zu den gewünschten Ergebnissen führen oder nicht. Der Grad der Mitwirkung an diesen Entscheidungen bestimmt sich durch den Organisationsgrad der Gesamtschulen sowie den Entwicklungsstand ihrer eigenen Selbstverwaltung.

c) Die Ebene der Gesamtgesellschaft, auf der etwa entschieden werden muß, ob die berufliche Bildung dem allgemeinbildenden Schulwesen zugeordnet werden soll. Diese Frage kann nicht mehr allein aus dem Schulsystem selbst heraus getroffen werden; sie ist institutionalisiert im Berufsausbildungsverhältnis in der BRD, d. h.: die Wirtschafts- und Arbeitsverwaltung, die sich selbst verwaltenden Kammern der Wirtschaft haben ein Mitspracherecht. Auf dieser Ebene hat die Empirie die geringsten Einflußmöglichkeiten. Sie kann nur z. B. ermitteln, welche Formen der Integration der beruflichen Bildung den zuvor definierten Zielen am ehesten entspricht.

In dem von Frau FEIDEL-MERTZ (Frankfurt) gegebenen Bericht über eine projektorientierte Einführung in die empirische Forschung („Lage der Gastarbeiterkinder im Frankfurter Raum“), die auf Grund der Bestimmung der Projektthemas von vorneherein zur politisch-sozialen Sensibilisierung der Studenten beitragen wollte, erblickte FELDHOFF den Ansatz zu einer alternativen Perspektive. Entweder verfähre man der ROLFF'schen Konzeption entsprechend, d. h. man erstellt ein Modell, das in einen großen Rahmen übertragen werden kann, möglichst für diese Gesellschaft und ihre Schule als ganzes gilt und ihr als der organisatorische und theoretische Rahmen, in dem sie ihre Experimente plant, angesonnen werden kann, oder man entscheidet sich dafür, „am Ort“ an ausgewählten Bereichen pädagogischer Praxis mit den Studenten das zu verwirklichen, was dort an emanzipatorischer Erziehung möglich ist. Dabei ist zu erwarten, daß die provokative Herausstellung derartiger Projekte zu politischen Veränderungen in dem jeweils erarbeiteten Bereich führen kann (Beispiel: Kinderläden). Erst auf diesem Wege können vielleicht langsam jene Bedingungen gewonnen werden, die Realisierungschancen für eine „rollende Reform“ ermöglichen. Während ROLFF sich auf die herrschenden Kräfte als Mitarbeiter in der Hoffnung einlasse, diese im Prozeß der Reform selbst zu verändern, sei der andere Ansatz dadurch gekennzeichnet, daß er antizipatorisch und provokativ zunächst auch gegen herrschende Theorie und Praxis gezielte emanzipative Einzelvorstöße unternehme. Dagegen gab KLAFFKI zu bedenken, ob nicht – auf der Basis der gleichen Einschätzung der gegebenen Verhältnisse – die Zuordnung beider Wege die Voraussetzung für die Realisierungschance jedes einzelnen sein kann.

HÜBNER (Berlin) hielt mit Blick auf beide Perspektiven den Vorschlag, in Studium und Praxis die Arbeitsteilung zwischen Sozial- und Erziehungswissenschaft aufzuheben, deshalb für fragwürdig, weil in die hochentwickelte erfahrungswissenschaftliche Methodologie bereits Interesse eingegangen sei. Dieses Interesse besteht in dem Versuch, politisch-soziale Prozesse zu erfassen, um sie der Kontrolle unter-

werfen zu können. In dem Versuch, gesellschaftliche Entwicklungen technischer Verfügbarkeit zugänglich zu machen, erweise sich die empirische Methodologie als Methodologie im Interesse von Herrschaft. Die Ergebnisse der empirischen Sozialforschung — diese selbst sei im übrigen keine unerläßliche Voraussetzung zur politisch-sozialen Sensibilisierung der Studenten! — würden, wo überhaupt, nur in ihrer verdinglichten Gestalt rezipiert. Es fehle eine Strategie, die die Schulverwaltungen zwingen könne, die sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse anzunehmen und Konsequenzen daraus zu ziehen, die aber gleichzeitig diese Konsequenzen vor ihrer verdinglichten Rezeption, d. h. vor unpolitischer Verkürzung bewahren könne.

Die Diskussion ermöglichte ROLFF die Präzisierung und in einzelnen Bereichen die Entfaltung seines Projektes einer „rollenden Reform“. Auf die gegen das Projekt geltend gemachten Einwände erwiderte ROLFF zum einen mit der Feststellung, daß es Sicherheiten für einen progressiven Gesamtverlauf nicht geben könne, zum andern mit dem Appell an seine Kritiker, „in die Schulen hinein zu gehen“ und dort die kritische Theorie in kritische Praxis und praktische Kritik umzusetzen. Ob ein solcher Versuch sinnvoll, d. h. hier: realisierbar sei oder nicht, konnte in der Diskussion nicht verbindlich geklärt werden, weil weder das Referat von ROLFF noch das Korreferat von RANG eine konkrete Analyse der pädagogischen Situation im bestehenden gesellschaftlichen System angestrebt hatte. Folglich basierten die Diskussionsbeiträge auf der jeweiligen persönlichen Einschätzung der gegebenen Möglichkeiten. Die Aussprache führte jedoch zu einer differenzierteren Klärung der Voraussetzungen und der Konsequenzen der beiden unterschiedlichen Hauptpositionen, die in den Vorträgen des Referenten und des Korreferenten skizziert worden waren.

DIETFRID KRAUSE-VILMAR

Arbeitsgruppe 3:

Schulabschlüsse, Berufsausbildung und Berechtigungswesen

Leitung: JOACHIM MÜNCH

Vorbereitung: JOACHIM PEEGE

Ankündigung:

Ausgehend von einer Analyse des seit dem 1. September 1969 geltenden Berufsbildungsgesetzes, dessen Entstehung und bildungspolitische Intentionen durch das Referat von Herrn HARDENACKE im Hinblick auf die Zusammenarbeit von Staat und Interessengruppen bei Berufshinführung, Berufsausbildung und Ausbildungsabschlüssen behandelt wird, will sich die Arbeitsgruppe mit Einflußmöglichkeiten der Erziehungswissenschaft auf das Ausbildungsgeschehen in den Wirtschaftsbetrieben befassen. Hier wird das Referat von Herrn LEMPERT sich besonders kritisch mit den Verbandsinteressen, mit denen sich Berufsausbildung und Lehrlingswesen konfrontiert sehen, auseinanderzusetzen haben. Die beiden folgenden Referate von Herrn HÜTTNER und Frau LISOP befassen sich mit den Wechselbeziehungen zwischen Schule und Berufsbildung, ausgehend vom Abgrenzungsproblem zwischen den sogenannten allgemeinbildenden und den sogenannten berufsbildenden Inhalten, wie sie in der Arbeitslehre der Hauptschule einerseits, in der Didaktik beruflicher Schulen andererseits sich zunehmend überschneiden. Das Konzept der Hauptschulen selbst ebenso wie die Notwendigkeiten einer Curriculumrevision innerhalb der Berufs- und Berufsfachschulen werden zu diskutieren sein. Beiträge aus der Sicht der Sonderpädagogik zur „Berufsbildung und Berufsbewährung lernbehinderter Jugendlicher“ von Herrn Professor Dr. HEINZ BACH/Mainz und zur „Sozialen und beruflichen Eingliederung psychodynamisch behinderter Jugendlicher“ von Herrn Professor Dr. MARTIKKE/Reutlingen sollen sich an die Referate anschließen.

Zur Vorbereitung der Diskussionen in Arbeitsgruppe 3 sei hingewiesen auf den Text des am 1. 9. 1969 in Kraft getretenen Berufsbildungsgesetzes (hrsg. u. a. vom Verlag Bertelsmann/Bielefeld; vom Deutschen Industrie- und Handelstag/Bonn und vom Hauptvorstand des DGB/Düsseldorf) sowie auf die reiche Literatur zur Arbeitslehre in der Hauptschule und zum Berufs- und Berufsfachschulwesen. Mit Blick auf die Referenten seien besonders genannt: JOACHIM MÜNCH: Das Berufsbildungsgesetz in historischer und berufspädagogischer Sicht, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 11, 1969, S. 809—823 — ALFRED HARDENACKE: Die Bedeutung des Berufsbildungsgesetzes für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft 8, 1969, S. 144—151 — WOLFGANG LEMPERT: Wirtschaftliche Interessenverbände, Pädagogik und Berufsbildung (zugleich Vorwort zu 6 anschließenden Beiträgen von MARTIN BAETHGE, FRANK HEIDTMANN, FRIEDHELM NYSSSEN, GISELA STÜTZ und ADOLF KELL), in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 6, 1969, S. 401—466.

Das Berufsbildungsgesetz - bildungspolitische Erfordernisse und gesellschaftspolitische Ansprüche

Der Zweck meines Referates kann nicht darin bestehen, Ihnen die Regelungen des Berufsbildungsgesetzes im einzelnen vorzutragen und deren Fortschrittlichkeit oder – wie von mancher Seite behauptet wird – Rückschrittlichkeit zu analysieren. Mir ist vielmehr die Aufgabe gestellt, als Einführung in die anschließende Diskussion einige Hinweise darauf zu geben,

1. in welchen Gesamtzusammenhang dieses Gesetz zu stellen ist,
2. wie es zustande gekommen ist,
3. welche Ansprüche an dieses Gesetz gestellt worden sind,
4. welche Erwartungen erfüllt werden konnten und
5. auf welchen Gebieten es m. E. Anstöße für eine Weiterentwicklung des beruflichen Bildungswesens zu geben vermag.

Dabei wird manches nur angedeutet werden können und in der Diskussion noch zu vertiefen sein.

1. Berufsbildung im Bildungssystem

Berufsbildung und damit auch das Berufsbildungsgesetz können nicht mehr von der gesamten Bildungsreform unabhängig gesehen werden.

a) Der Standort

Das Bildungsdenken früherer Jahrzehnte hatte sich aus der Gesellschaftsstruktur des 19. Jahrhunderts ergeben. In seinem Mittelpunkt stand ein elitäres, idealistisch-individualistisches Menschenbild. Der ökonomische und soziale Daseinsraum des Menschen, die Wirtschafts- und Arbeitswelt, wurden zu den utilitaristischen und deshalb, „niederen Bereichen“ menschlicher Existenz gezählt.

Dieses Bildungsdenken hat die Organisationsstrukturen unseres Bildungswesens bis heute noch weitgehend geprägt; es dürfte jedoch langsam überwunden sein. Die bis vor kurzem in der bildungspolitischen Diskussion noch spürbaren Gegensätze von Kultur und Zivilisation, von Bildung und Ausbildung, sind einem modernen Bildungsverständnis gewichen. Bildung wird immer mehr als Vorbereitung des Menschen auf die Bewältigung der ihm gestellten Lebenssituation verstanden.

Dabei gilt als Zielrichtung die Entfaltung der Kräfte und Anlagen des Menschen in Richtung einer freien, dem Gewissen unterworfenen und an sittliche Normen gebundenen selbstverantwortlichen Persönlichkeit. Die Lebenssituation des Menschen ist aber besonders geprägt von wirtschaftlichen, technischen und sozialen Gegebenheiten und Anforderungen. Jeder Bildung, der sogenannten Allgemeinbildung und der Berufsbildung, ist damit bei aller Unterschiedlichkeit des Bildungsinhalts letztlich dieselbe Aufgabe gestellt. Das Berufsbildungsgesetz muß in erster Linie ein *Bildungsgesetz* sein, wenn es einer zeitgerechten kritischen Analyse standhalten soll. Dabei müssen jedoch alle gesellschaftspolitischen Aspekte der Sache mitgesehen werden.

b) Der gesellschaftliche Stellenwert

Das Bildungswesen und ganz besonders das berufliche Bildungswesen hat auch unter wirtschaftspolitischen *Aspekten* einen neuen Stellenwert erhalten. Es hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß das allgemeine und berufliche Bildungsniveau der Bevölkerung zu einem der wichtigsten Bestimmungsfaktoren für das Wirtschaftswachstum geworden ist. Auf eine einfache Formel gebracht lauten einschlägige Aussagen der Wirtschaftspolitik zum Bildungswesen etwa: Das weitere Wirtschaftswachstum hängt entscheidend von der Leistungsfähigkeit des gesamten Bildungswesens ab. Diese Aussage ist nicht neu. Sie durchzieht gleichermaßen das zweite Jahresgutachten des Sachverständigenrates zur Beurteilung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung wie Programme für die mittelfristige Wirtschaftspolitik in den europäischen Gemeinschaften; sie entspricht auch den Erkenntnissen der internationalen Bildungsarbeit in der OECD und anderen internationalen Organisationen.

Dieser neue Stellenwert des Bildungswesens gilt in ähnlicher Weise auch für die *Sozialpolitik*. Der berufliche und soziale Aufstieg sowie die soziale Sicherung des Einzelnen hängen in immer stärkerem Maße davon ab, ob und inwieweit er die Möglichkeit gehabt und genutzt hat, sich zu bilden und fortzubilden.

In *gesellschaftspolitischer Sicht*, die mit den Schlagworten Chancengleichheit und Demokratisierung angedeutet werden kann, finden die verschiedenen Aspekte wieder zusammen. Begabungsreserven nicht zu mobilisieren, ist

- volkswirtschaftlich ein Verzicht auf die Nutzung vorhandener Ressourcen,
- sozialpolitisch ein Verzicht auf die Herstellung gleicher Lebenschancen und
- bildungspolitisch ein Verzicht auf die größtmögliche Entfaltung der Persönlichkeit.

Die politische Bedeutung der Bildung und damit auch der beruflichen Bildung ist in der jüngsten Vergangenheit stärker in das Bewußtsein der verantwortlichen Kräfte der Gesellschaft gerückt. Die entsprechenden Aussagen der Regierungserklärung vom 28. November 1969 sind recht deutlich. Zeitgemäße und zukunfts-

gerichtete Bildung wird immer mehr zur essentiellen Voraussetzung gleichermaßen für das Lebensschicksal des Individuums wie für die Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft.

c) Gesamtreform des Bildungswesens

In der Bildungspolitik scheint es z. Zt. kaum noch Konstanten zu geben, die als Ausgangspunkt einer Gesamtkonzeption dienen könnten. Die gegenwärtige Reformdiskussion in Bildungsrat und Wissenschaftsrat, im Bundestag und in den Länderparlamenten und auch in der Kultusministerkonferenz stellt zunächst einmal — so hat es den Anschein — das Gewachsene und Überkommene überwiegend in Frage. Die allgemeine Unsicherheit beruht wohl mit darauf, daß realisierbare und allgemein akzeptable Alternativen noch nicht hinreichend entwickelt und erprobt sind. In diesem Jahr wird sich herausstellen müssen, ob die in den Bildungsrat und den Wissenschaftsrat gesetzten Hoffnungen gerechtfertigt waren, die von diesen Gremien einen schlüssigen Strukturplan erwarten.

Von dieser Situation bleibt die berufliche Bildung nicht unberührt. Niemand vermag ein Konzept zu entwickeln, das praktikable Lösungen anbietet, solange nicht klar ist, in welche Gesamtstruktur die berufliche Bildung eingelagert sein wird. Es ist z. B. entscheidend, mit welchen Voraussetzungen Jugendliche in eine Berufsausbildung eintreten, bevor bestimmt werden kann, wie diese Ausbildung nach Inhalt, Dauer und Ziel aussehen soll oder welche Möglichkeiten der horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit möglich und notwendig sind. Vor diesem Dilemma stand auch der Gesetzgeber bei der Beratung des Berufsbildungsgesetzes. Viele Unschärfen des Gesetzes, aber auch seine Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen finden nicht zuletzt hierin ihre Begründung.

d) Technische und wirtschaftliche Entwicklung

Die berufliche Bildung steht am stärksten unter dem Einfluß technischer und wirtschaftlicher Veränderungen. Ein Strukturwandel der Wirtschaft bedingt und verursacht einen Strukturwandel der beruflichen Tätigkeiten; die Berufsbildung muß dem Rechnung tragen — aber wie kann sie das? — Die ständige Aufforderung zur Vergrößerung der beruflichen Mobilität und der Appell, durch ständige Fortbildung die persönliche Flexibilität zu vergrößern, sind — wenn auch im Grunde berechtigt — Schlagworte geworden. Sie machen die Lösung der anstehenden Probleme nicht leichter; der Teufel steckt auch hier im Detail. Es fehlen die quantitativen und qualitativen Maßstäbe noch weitgehend, die ein Umsetzen der allgemeinen Aussagen in praxisgerechte Pläne und Realisierungen zulassen. Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, daß die Berufsfunktionen immer spezialisierter werden, die Anforderungen an eine berufliche Mobilität aber immer mehr zunehmen. Wie kann man z. B. beiden Erfordernissen gerecht werden und zum

Abschluß der Berufsausbildung — ohne Verlängerung der Ausbildungszeiten — trotzdem einsatzfähige Fachkräfte erhalten? — Eine wesentlich verstärkte Berufsbildungsforschung ist unabdingbar geworden.

In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, daß berufliche Bildung nicht mehr unabhängig von der allgemeinen Bildung gestaltet werden kann und umgekehrt. Sozio-ökonomische — wenn Sie so wollen — vorberufliche Bildung muß immer stärker schon zum Inhalt der allgemeinen Bildung werden. Das wird unser morgiges Thema sein, und ich sehe ihm mit großem Interesse entgegen.

2. Zur Vorgeschichte des Berufsbildungsgesetzes

Bevor ich darauf eingehe, wie das Berufsbildungsgesetz zustande gekommen ist, lassen Sie mich eine allgemeine Vorbemerkung machen.

a) Vorbemerkung

Ich sage vielleicht etwas Selbstverständliches, das jedoch bei kritischen Äußerungen oft vergessen zu werden scheint. Ein nach demokratischen Spielregeln zustande gekommenes Gesetz, besonders wenn es gesellschaftspolitische, bildungspolitische, wirtschaftspolitische und sozialpolitische Aspekte hat, kann nichts anderes sein, als ein Kompromiß eben dieser Interessen. Dabei ist der Kompromißcharakter durchaus positiv zu beurteilen — der Kompromiß gehört zum Wesen der Demokratie; er ist das Ergebnis der Meinungsbildung in einer Demokratie; denn die berechtigten Interessen aller beteiligten Gruppen müssen im Rahmen des sachlich Vertretbaren Berücksichtigung finden, wenn ein Gesetz von der Gesellschaft insgesamt getragen und realisiert werden soll. Diesem — eigentlich selbstverständlichen — Gesichtspunkt sollte auch bei einer kritischen Würdigung des am 1. September 1969 in Kraft getretenen Berufsbildungsgesetzes Achtung geschenkt werden.

Manche Kritik, die heute an dem Berufsbildungsgesetz geübt wird, geht davon aus, als habe die Alternative bestanden, ein gutes Gesetz oder ein schlechtes Gesetz zu schaffen. Jeder, der seine Interessen nicht voll verwirklicht sieht, ist schnell geneigt, das Ergebnis als schlecht zu bezeichnen. — Das ist im Grunde legitim und soll von mir auch nicht verurteilt werden. — Die tatsächliche Alternative bestand aber doch wohl nur darin, entweder ein praktikables Gesetz mit Kompromissen oder gar kein Gesetz zu bekommen und die Dinge weiter treiben zu lassen.

b) Das Zustandekommen des Berufsbildungsgesetzes

In den letzten 50 Jahren war die politische Chance, eine möglichst einheitliche und umfassende gesetzliche Regelung der Berufsbildung zu schaffen, nie so groß

gewesen wie in den Jahren 1966 bis 1969. Von allen Fraktionen des Deutschen Bundestages waren 1966 Initiativgesetzentwürfe eingebracht worden, wenn auch recht unterschiedlich in Art und Inhalt. Damit hatte sich der politische Wille manifestiert, den über Jahrzehnte bestehenden Knoten zu lösen.

Die Geschichte der vergeblichen Bemühungen um eine gesetzliche Regelung der Berufsbildung ist so vielfältig in die Literatur eingegangen, daß ich sie hier im einzelnen wohl nicht darzustellen brauche. Sie reicht – wenn auch unter anderen Gesichtspunkten – zurück bis zu den 61 Generalprivilegien Preußens aus dem Jahre 1736 und zum Allgemeinen Preußischen Landrecht aus dem Jahre 1794. Die Aufnahme einschlägiger Vorschriften in die Gewerbeordnung von 1869 mit ständigen Novellierungen bis 1908, die Herauslösung der Vorschriften für das Handwerk im Jahre 1934 und 1953 mit einer Novelle aus dem Jahre 1965 stellen eine direkte Linie der Rechtsentwicklung dar, die aber noch wenig unter bildungspolitischen Erfordernissen stand.

Das Ende der Kleinen Koalition am Tage nach der ersten Lesung der Gesetzentwürfe im Plenum des Deutschen Bundestages am 25. Oktober 1966 und die Bildung der Großen Koalition verzögerten zunächst die Weiterbehandlung der vorliegenden Gesetzentwürfe. Im Juni 1967 kam es zu einer dreitägigen öffentlichen Anhörung von Sachverständigen durch den federführenden Bundestagsausschuß für Arbeit und den beteiligten Bundestagsausschuß für Jugend- und Familienfragen. Durch die mehr als 50 geladenen und angehörten Sachverständigen aus Wirtschaft, Wissenschaft und Verbänden wurden einerseits die bestehenden Interessengegensätze deutlich herausgestellt und andererseits den Politikern klar, daß die vorliegenden Gesetzentwürfe auch in der Sache noch einer eingehenden Überprüfung bedurften. Dies führte dazu, daß die Initiativgesetzentwürfe der Fraktionen des Bundestages zu einem gemeinsamen Ausschußentwurf unter Auswertung der Sachverständigenanhörung zusammengefaßt wurden. Von Oktober 1968 bis Mai 1969 haben sich dann ein Unterausschuß Berufsbildungsgesetz des Bundestagsausschusses für Arbeit unter dem Vorsitz des Abgeordneten HARRY LIEHR und der Ausschuß für Arbeit mit fast ungewöhnlicher Intensität um die Schaffung eines Gesetzes bemüht. Dabei ist um jede einzelne Formulierung und um jede Entscheidung gerungen worden, bis zur Verabschiedung im Plenum des Bundestages am 12. Juni 1969. Im Bundesrat war bis zur endgültigen Beschlußfassung nicht klar, ob sich für das Gesetz die notwendige Mehrheit finden würde oder nicht. Der Bundesrat hat schließlich dem Gesetz am 10. Juli 1969 zugestimmt, obschon von seinen Ausschüssen viele Vorbehalte gemacht worden waren.

3. Ansprüche und Realisierungen

Die bildungspolitischen Erfordernisse und die gesellschaftspolitischen Ansprüche, die mit diesem Gesetzgebungsvorhaben verbunden waren, können als vielfältig, zum Teil als gegensätzlich bezeichnet werden. Eine Frage, die in der bildungspoli-

tischen Diskussion der vorausgegangenen Jahrzehnte immer wieder eine Rolle gespielt hatte, nämlich ob die berufliche Bildung besser in den Betrieben oder in den Schulen durchgeführt werden sollte, spielte zum Zeitpunkt der konkreten Vorarbeiten kaum noch eine Rolle. Alle politischen und gesellschaftlichen Kräfte waren – Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel – zu der gemeinsamen Überzeugung gelangt, daß es eine realistische Alternative: Betrieb *oder* Schule im Sinne einer Monopolstellung nicht mehr geben konnte.

Es hatte sich vielmehr eine Grundübereinstimmung dahingehend herausgestellt, daß diejenige Bildungsinstitution unter Berücksichtigung bildungsökonomischer Gesichtspunkte mit der Durchführung der beruflichen Bildung betraut werden sollte, die – auch unter quantitativen Gesichtspunkten – am besten in der Lage ist, für den größer werdenden Fachkräftebedarf zu sorgen.

Die Anforderungen an ein Berufsbildungsgesetz lassen sich vielleicht unter folgenden Überschriften zusammenfassen:

1. Vereinheitlichung der beruflichen Bildung,
2. Demokratisierung der beruflichen Bildung,
3. Qualitative und quantitative Verbesserung der beruflichen Bildung.

a) Einheitliche Regelung

Der insbesondere von der Wissenschaft und den Arbeitnehmerorganisationen gestellten Forderung nach einer einheitlichen gesetzlichen Regelung der Berufsausbildung in möglichst allen Ausbildungsbereichen konnte im Verlauf der Beratungen weitgehend entsprochen werden. Die oft beklagte Rechtszersplitterung in Gewerbeordnung, Handwerksordnung, Handelsgesetzbuch und landesrechtlichen Regelungen, die im übrigen zu einem großen Teil aus längst veralteten und nicht mehr praktizierten gesetzlichen Normen bestand, wurde – von Ausnahmen abgesehen – zu einem einheitlichen Gesetz zusammengefaßt. Der Geltungsbereich des Gesetzes nimmt deshalb lediglich die Berufsbildung in einem öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis (Beamte, Soldaten, Richter), in der Hochseeschifffahrt sowie die Berufsbildung in Schulen, die den Schulgesetzen der Länder unterstehen, aus dem Anwendungsbereich aus.

Für die 125 *Handwerksberufe* ist bei der Verabschiedung des Gesetzes durch eine politische Kampfabstimmung mit sehr kleiner Mehrheit insofern eine Sonderlösung gefunden worden, als wortgleiche oder inhaltsgleiche ordnungsrechtliche Vorschriften, die auch im Berufsbildungsgesetz selbst stehen, in der Handwerksordnung belassen worden sind. Bei diesem Vorgang handelt es sich primär nicht um eine Entscheidung für oder gegen die Einheitlichkeit der Berufsbildung, sondern für die Aufrechterhaltung der Handwerksordnung. Die Handwerksordnung wäre unvollständig geworden, wenn die öffentlich-rechtliche Seite der Berufsbildung, die Grundlage für die Handwerksorganisation und die Handwerksausübung ist, aus ihr herausgenommen worden wäre. Die Handwerksorganisationen und die ihnen

nahestehenden Abgeordneten befürchteten bei einer Herausnahme dieser Vorschriften, daß damit der Anfang gemacht sein könnte, die Handwerksordnung insgesamt aufzuheben. Man mag zu dieser gesetzlichen Lösung stehen wie man will: Die Einheitlichkeit der Berufsbildung kann nach meiner Überzeugung trotzdem gewahrt werden.

b) Umfassende Regelung

Die vorliegenden Initiativgesetzentwürfe waren darauf abgestellt, die Berufsausbildung zu regeln. In der Sachverständigenanhörung war den Politikern jedoch klar geworden, daß eine Regelung der Berufsausbildung allein nicht ausreichen würde. Die berufliche Erwachsenenbildung, die berufliche *Fortbildung* und die berufliche *Umschulung*, hat infolge der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung erheblich an Bedeutung gewonnen. Es mußte deshalb versucht werden, auch Ansatzpunkte für eine sachgerechte Lösung der Probleme im Bereich der beruflichen Fortbildung und der beruflichen Umschulung zu finden. Über den Umfang und das Ausmaß dieser Regelungen ist lange debattiert worden. Das Ergebnis finden Sie in den §§ 46 und 47 des Berufsbildungsgesetzes, die auf den ersten Blick recht mager aussehen mögen. Bei näherer Betrachtung können sie jedoch ein positiver Schritt vorwärts sein, und das Spektrum der Maßnahmen, die nach Inhalt, Ziel, Dauer, Trägerschaft und regionalen Erfordernissen sehr unterschiedlich sind, einer in der Sache möglichen Vereinheitlichung näherbringen sowie zu einer Festigung sinnvoller Organisationsformen führen.

Zu einer umfassenden Regelung hätte eigentlich auch das *berufliche Schulwesen* gehört. Von den Sachverständigen ist dessen Einbeziehung gefordert worden; die Politiker haben immer wieder bedauert, daß eine Einbeziehung aus verfassungsrechtlichen Gründen nicht möglich war. Auf eine unmittelbare Einbeziehung der beruflichen Schulen in das Gesetz mußte verzichtet werden, weil die dafür notwendige verfassungsändernde Mehrheit weder im Bundestag noch im Bundesrat erreichbar gewesen wäre.

Unter Beachtung der verfassungsrechtlichen Grenzen bezieht das Gesetz die schulische berufliche Bildung jedoch *mittelbar* soweit ein, wie es möglich war. Das sei an folgenden Beispielen erläutert:

In den Ausbildungsordnungen nach § 25 wird der gesamte Ausbildungsstoff zu regeln sein. Gegenstand der Abschlußprüfung ist nach § 35 auch der im Berufsschulunterricht vermittelte Lehrstoff, soweit er für die Berufsausbildung wesentlich ist. Nach § 37 gehören dem Prüfungsausschuß auch Lehrer an beruflichen Schulen an. Nach den §§ 29, 40 und 43 kann eine in Schulen erworbene Berufsausbildung der Berufsausbildung im Rahmen des Gesetzes ganz oder teilweise gleichgestellt werden. Nach den §§ 46 und 47 können schulische Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen auch zu Prüfungen im Rahmen des Gesetzes führen. In den Berufsbildungsausschüssen der Kammern, auf Landes- und auf Bundesebene, sind Lehrer an beruflichen Schulen vertreten; ihr Mandat erstreckt sich auch auf die Diskus-

sion schulischer Berufsbildungsfragen. Das vom Bundesausschuß für Berufsbildung verabschiedete Arbeitsprogramm bezieht Fragen der beruflichen Bildung in Schulen, aber auch Fragen der beruflichen Vorbildung eindeutig mit ein. Das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung wird seine Aufgaben nicht auf den außerschulischen Bereich beschränken können und aus sachlichen Gründen auch nicht beschränken dürfen; Berufsbildung kann nur ganzheitlich und interdisziplinär erforscht werden.

c) Mitwirkung, Mitverantwortung, Mitbestimmung

Ein schwerwiegender Vorwurf, der dem Berufsbildungssystem immer wieder gemacht wurde, war, daß es zu einseitig nach den Interessen der Unternehmerschaft ausgerichtet sei. Unter dem Stichwort Demokratisierung forderten insbesondere die Gewerkschaften seit Jahren eine direkte, gleichberechtigte Beteiligung an der Planung, Durchführung und Aufsicht in der Berufsbildung. Die Forderungen der Gewerkschaften gipfelten darin, die Berufsbildung zu einer öffentlichen Angelegenheit zu machen und neue zuständige Stellen für ihre Durchführung und Überwachung zu bestimmen. Der Gesetzgeber sah sich also bei der Beratung des Berufsbildungsgesetzes vor eine eminent gesellschaftspolitische Frage gestellt, von deren sachgerechter Lösung der Erfolg des gesamten Gesetzes entscheidend abhängen würde. Die gefundene Lösung — den einen geht sie zu weit, den anderen geht sie nicht weit genug — wird nach wie vor heftig kritisiert. Trotzdem kann man wohl sagen, daß sie einen Kompromiß zwischen den extremen Forderungen der verschiedenen Seiten darstellt und sich als tragfähige Grundlage gemeinsamer Verantwortung und Entscheidung bewähren kann.

Das Berufsbildungsgesetz institutionalisiert nicht nur die ständige Zusammenarbeit zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerschaft, sondern ist auch bemüht, eine gleichberechtigte Mitwirkung, Mitverantwortung und Mitbestimmung beider Seiten einzuführen. Den Kern dieser Regelung stellt der *Berufsbildungsausschuß der zuständigen Stelle* dar, wie er in den §§ 56 bis 59 des Berufsbildungsgesetzes geregelt wird. Dieser Berufsbildungsausschuß setzt sich aus 6 Beauftragten der Arbeitgeber, 6 Beauftragten der Arbeitnehmer und 6 Lehrern an berufsbildenden Schulen zusammen; alle Mitglieder dieses Ausschusses werden von der nach Landesrecht zuständigen Behörde berufen. Dieser Ausschuß tritt als *Organ der Kammer* für den Bereich der beruflichen Bildung an die Stelle der Vollversammlung, die z. B. bei den Industrie- und Handelskammern nur aus Beauftragten der Unternehmerschaft zusammengesetzt ist. Alle Beschlüsse der Kammer zur Setzung statutarischen Rechts im Bereich der Berufsbildung werden künftig nicht mehr von der Vollversammlung, sondern von diesem Berufsbildungsausschuß gefaßt werden. Es ist oft bemängelt worden, daß die *Lehrer an berufsbildenden Schulen* lediglich mit *beratender Stimme* in diesem Ausschuß mitwirken können. Dem Gesetzgeber kam es bei dieser Regelung darauf an, den pädagogischen und fachlichen Sachverstand der Lehrer bei den Ausschußberatungen zur Geltung zu bringen; ein Beschlußrecht der Lehrer hätte allerdings bedeutet, daß Vertreter der

Schule auf die Gestaltung der Berufsbildung in den Betrieben unmittelbaren Einfluß hätte nehmen können, ohne daß man umgekehrt den Vertretern der Wirtschaft einen adäquaten Einfluß auf die Gestaltung des beruflichen Schulwesens einräumen konnte.

Institutionalisiert ist nach dem Gesetz auch die Zusammenarbeit zwischen den Arbeitgebern, den Arbeitnehmern und den obersten Landesbehörden im *Landesausschuß für Berufsbildung*. Auch hier gilt die Triparität, wobei von den Beauftragten der obersten Landesbehörden die Hälfte in Fragen des Schulwesens sachverständig sein muß. Der Landesausschuß hat die Landesregierung in Fragen der Berufsbildung zu beraten, die sich für das Land ergeben. Er soll insbesondere auf eine Zusammenarbeit zwischen der schulischen Berufsbildung und der Berufsbildung nach dem Berufsbildungsgesetz hinwirken sowie eine Berücksichtigung der Berufsbildung bei der Neuordnung und Weiterentwicklung des Schulwesens allgemein anstreben.

Eine weitere, gerade unter dem Gesichtspunkt der nationalen Bildungsplanung außerordentlich wichtige Institution ist der *Bundesausschuß für Berufsbildung*. Er setzt sich zusammen aus je 6 Beauftragten der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer, 5 Beauftragten der Länder, darunter 3 Beauftragten, die in Fragen des beruflichen Schulwesens sachverständig sind, sowie 1 Beauftragten der Bundesanstalt für Arbeit. Diesem Bundesausschuß hat der Gesetzgeber drei verschiedene Arbeitsbereiche zugewiesen:

1. Er hat Richtlinien für die Prüfungsordnungen im Rahmen der Berufsausbildung, der beruflichen Fortbildung und der beruflichen Umschulung zu erlassen;
2. er ist vor Erlass von Rechtsverordnungen durch die Bundesregierung anzuhören;
3. er hat die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung zu beraten, Vorschläge für die Ordnung, den Ausbau und die Förderung der Berufsbildung zu erarbeiten, auf eine Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildung der Ausbilder hinzuwirken, Grundsätze für die Eignung der Ausbildungsstätten und für die überbetriebliche Ausbildung aufzustellen, Grundsätze für die Beratung und Überwachung der Ausbildungsstätten zu entwickeln, und die Zusammenarbeit zwischen der betrieblichen, der schulischen und der überbetrieblichen Berufsbildung zu fördern.

Bei dieser umfassenden Aufgabenstellung kommt dem Bundesausschuß für Berufsbildung eine erhebliche Bedeutung bei der Formulierung der Berufsbildungspolitik zu. Durch die Beteiligung der Länder auf Vorschlag des Bundesrates braucht er die berufliche Bildung in Schulen aus seinen Arbeiten nicht auszuklammern. Das Arbeitsprogramm, das sich der Bundesausschuß anlässlich seiner zweiten Sitzung gegeben hat, macht deutlich, wie weitgespannt er seine Aufgaben sieht und mit welchem Engagement er sich ihnen unterziehen will.

Neben dem Bundesausschuß, der seiner Aufgabenstellung nach mehr politische Funktionen hat, sieht das Berufsbildungsgesetz auch eine gleichberechtigte Mit-

wirkung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern im *Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung* vor, das deshalb die Rechtsform einer bundesunmittelbaren Körperschaft des öffentlichen Rechts erhalten hat. Der *Hauptausschuß*, d. h. das Selbstverwaltungsorgan dieses Instituts setzt sich aus je 5 Vertretern der Unternehmerorganisationen und der Arbeitnehmerorganisationen zusammen; hinzu kommen noch 2 Vertreter des Bundes, die vom Bundeswirtschaftsminister und Bundesarbeitsminister entsandt werden. Das Bundesinstitut hat die Gegebenheiten und Erfordernisse der Berufsbildung ständig zu beobachten, zu untersuchen und auszuwerten, die Grundlagen der Berufsbildung zu klären, Inhalt und Ziele der Berufsbildung zu ermitteln sowie die Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorzubereiten. Der *Hauptausschuß* des Instituts hat insbesondere den Haushalt und das Forschungsprogramm zu beschließen, den Präsidenten zu wählen und bei der Errichtung der *Fachausschüsse* mitzuwirken. Die *Fachausschüsse*, die bei der Durchführung bestimmter Forschungsvorhaben das Institut beraten sollen, bestehen wiederum aus einer gleichen Anzahl von sachverständigen Vertretern der betroffenen Fachverbände, der Gewerkschaften und der Lehrer an berufsbildenden Schulen.

Es bleibt noch nachzuholen, daß Beauftragte der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der Lehrer an berufsbildenden Schulen gleichberechtigt im *Prüfungswesen* nach dem Berufsbildungsgesetz mitwirken. Das gilt sowohl für die Abschlußprüfung der Berufsausbildung wie auch für die Prüfungen, die im Rahmen der beruflichen Fortbildung und der beruflichen Umschulung abgenommen werden.

Es wäre sicherlich reizvoll, diese gesellschaftspolitischen Aspekte des Berufsbildungsgesetzes weiter zu vertiefen. Leider muß ich mir das im Rahmen dieses Referates versagen; vielleicht wird dazu aber noch in der Diskussion Gelegenheit sein, besonders nachdem Herr Lempert sein gesellschaftskritisches Referat vorgelesen hat.

d) Intensivierung der beruflichen Bildung

Das Berufsbildungsgesetz muß insgesamt dazu beitragen, die berufliche Bildung zu verbessern und zu intensivieren. Wenn es nach Anlage und Inhalt dazu nicht geeignet wäre, hätten wir seiner nicht bedurft. Lassen Sie mich deshalb zumindest noch kurz aufzählen, in welchen Vorschriften ich Ansatzpunkte für eine Intensivierung der beruflichen Bildung sehe:

Der zweite Teil des Gesetzes kodifiziert erstmalig ein einheitliches und in sich geschlossenes *Ausbildungsvertragsrecht*. Alle diese Vorschriften sind darauf angelegt, den Auszubildenden in seinem besonderen Vertragsverhältnis zu schützen.

Die *ordnungsrechtlichen Teile* des Gesetzes zielen darauf ab, einer modernen Konzeption der Berufsbildung zum Durchbruch zu verhelfen. Dabei geht es für die Berufsausbildung von einer Fortentwicklung des sogenannten dualen Systems aus. Es zementiert dieses System aber nicht, sondern hält alle Möglichkeiten der Ent-

wicklung offen und verdeutlicht damit den Willen des Gesetzgebers, der Anpassungsfähigkeit des Systems keine Schranken zu setzen. Als wichtigste Einzelregelungen in diesem Sinne erscheinen mir folgende:

- Der Verordnungsgeber und alle mit der Durchführung des Gesetzes betrauten Stellen werden verpflichtet, dafür zu sorgen, daß die Berufsausbildung eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang vermittelt.
- Die Ausbildungsordnungen sind durch Rechtsverordnung, also rechtsverbindlich, auf Bundesebene zu erlassen und haben mindestens die Bezeichnung des Ausbildungsberufes, die Ausbildungsdauer, die Fertigkeiten und Kenntnisse, die Gegenstand der Berufsausbildung sind, (Ausbildungsberufsbild) die Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Fertigkeiten und Kenntnisse (Ausbildungsrahmenplan) und die Prüfungsanforderungen zu regeln. Sie können auch eine Stufenausbildung verbindlich vorschreiben und festlegen, daß die Berufsausbildung ganz oder teilweise in geeigneten Einrichtungen außerhalb der Ausbildungsstätte durchgeführt werden muß.
- Für anerkannte Ausbildungsberufe darf künftig nur noch nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden.
- Jugendliche unter 18 Jahren dürfen nur in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden, damit sie die größtmögliche Gewähr für eine spätere berufliche Anpassungsfähigkeit und für einen beruflichen Aufstieg haben.
- Es darf nur noch ausbilden, wer persönlich und fachlich dafür geeignet ist. Als Mindestanforderung bestimmt das Gesetz, daß je nach Ausbildungsbereich die Meisterprüfung oder mindestens die Abschlußprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entsprechender Fachrichtung bestanden und das 24. Lebensjahr vollendet sein muß. Die Bundesregierung kann durch Rechtsverordnung bestimmen, daß höhere fachliche sowie berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse nachzuweisen sind und ggfls. bestimmte Lehrgänge und Kurse durchlaufen sein müssen.
- Wer nicht selbst ausbildet oder nicht ausbildungsberechtigt ist, muß ausbildungsberechtigte Ausbilder einstellen, bevor er Auszubildende einstellen darf. Nur noch solche Betriebe dürfen ausbilden, die nach Art und Einrichtung für eine vollwertige Ausbildung geeignet sind oder bestehende Mängel durch überbetriebliche Maßnahmen ausgleichen können.
- Die Kammern haben darüber zu wachen, daß die persönliche und fachliche Eignung sowie die Eignung der Ausbildungsstätten vorliegen. Können sie festgestellte Mängel selbst nicht abstellen oder ist eine Gefährdung des Auszubildenden zu erwarten, so ist dem Betrieb die Ausbildungsberechtigung von der nach Landesrecht zuständigen Behörde zu untersagen. Für die Überwachung der Berufsausbildung und die Beratung der Ausbildenden und Auszubildenden hat die Kammer Ausbildungsberater zu bestellen.

In den Regelungen für die berufliche Erwachsenenbildung hat sich der Gesetzgeber weitgehend darauf beschränkt, ein rechtliches Instrumentarium und institutionelle Organismen zu bestimmen, die allen Beteiligten die Möglichkeit geben, bestehende Maßnahmen auszubauen und neue Maßnahmen zu entwickeln. Die vielfältigen und differenzierten Anforderungen der Praxis lassen eine so eingehende Regelung, wie sie für die Berufsausbildung getroffen worden ist, für die berufliche Erwachsenenbildung nicht oder zumindest noch nicht zu. Das schmälert jedoch nicht die Bedeutung der Regelung für die weitere Entwicklung der beruflichen Erwachsenenbildung.

- Da *berufliche Fortbildung* ein Spektrum von Maßnahmen umfaßt, die nach Inhalt, Ziel, Dauer, Trägerschaft und regionalen Erfordernissen unterschiedlich sein können und verschiedenen Anforderungen gerecht werden müssen, hat der Gesetzgeber in erster Linie den Kammern die Ermächtigung gegeben, zum Nachweis der durch berufliche Fortbildung erworbenen Qualifikationen Prüfungen durchzuführen sowie den Inhalt, das Ziel, die Anforderungen und das Verfahren dieser Prüfungen im Rahmen des statutarischen Rechts zu regeln. Der Berufsbildungsausschuß der Kammer wird diese Fortbildungsordnungen also zu beschließen haben. Darüber hinaus haben das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, der Bundesausschuß und die Landesauschüsse den gesetzlichen Auftrag, die Strukturen der beruflichen Fortbildung zu vereinheitlichen und damit transparenter zu machen. Und schließlich können — soweit das sinnvoll erscheint — als Grundlage für eine geordnete und einheitliche berufliche Fortbildung durch Rechtsverordnung Fortbildungsordnungen erlassen werden, die dann für das gesamte Bundesgebiet verbindlich sind. Das Berufsbildungsgesetz enthält also auch für die berufliche Fortbildung eine Reihe von Ansatzpunkten, unter Wahrung der notwendigen Flexibilität das berufliche Fortbildungswesen einem Entwicklungsstand zuzuführen, der gegenwärtigen und künftigen Erfordernissen entspricht.
- Die Regelung der *beruflichen Umschulung* ist derjenigen der Fortbildung ähnlich. Allerdings enthält das Gesetz noch einige besondere Vorschriften, die die berufliche Umschulung mehr in die Nähe der Berufsausbildung rücken. Das Gesetz sieht ausdrücklich vor, daß unter Berücksichtigung der besonderen Erfordernisse der Erwachsenenbildung Umschulungen entsprechend den Ausbildungsordnungen für anerkannte Ausbildungsberufe durchgeführt werden können. Die Kammern sollen nicht nur Prüfungen für Umschüler durchführen, sondern auch — wie in der Berufsausbildung — die Durchführung der Umschulung beraten und überwachen sowie die persönlichen, fachlichen und betrieblichen Eignungsvoraussetzungen prüfen.
- Ferner sind die Kammern aufgerufen, soweit es Art und Schwere der Behinderung erfordern, besondere Formen der beruflichen Bildung für Behinderte zu schaffen.
- Lassen Sie mich auch noch erwähnen, daß im Berufsbildungsgesetz der *Fernunterricht* als eine zweckmäßige und notwendige Ergänzung des beruflichen

Bildungswesens anerkannt wird und das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung die Aufgabe erhalten hat, den berufsbildenden Fernunterricht zu untersuchen und Vorschläge für seine Weiterentwicklung und Ausgestaltung zu machen, sowie auf Antrag der Fernunterrichtsinstitute die angebotenen Lehrgänge nach Inhalt und Ziel und der Angemessenheit der Vertragsbedingungen zu überprüfen.

e) Finanzierung der Berufsbildung

Ein wichtiges Thema, das in der öffentlichen Diskussion der letzten Jahre immer wieder eine Rolle gespielt hat und auch in der Empfehlung der Bildungskommission des Bildungsrates zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung enthalten ist, konnte im Berufsbildungsgesetz noch keine Berücksichtigung finden. Nach eingehender Beratung hat sich der federführende Bundestagsausschuß dazu entschieden, diese Frage noch nicht aufzugreifen. Die notwendigen Vorklärunen für eine gesetzliche Regelung hätten in der auslaufenden 5. Legislaturperiode nicht mehr durchgeführt werden können. Insoweit verbleibt es also vorläufig noch bei den sehr positiven Angeboten, die in institutioneller und individueller Form von dem am 1. Juli 1969 in Kraft getretenen Arbeitsförderungsgesetz sowie in individueller Form in dem am 1. Juli dieses Jahres in Kraft tretenden Ausbildungsförderungsgesetz vorgesehen sind.

4. Zusammenfassung

Das Berufsbildungsgesetz regelt eine vielschichtige und differenzierte Materie. Ich habe versucht, diese unter dem Gesichtspunkt bildungspolitischer Erfordernisse und gesellschaftspolitischer Ansprüche anzureißen. Dabei ist mir bewußt, daß ich sie nicht erschöpfend behandeln konnte. Mein Anliegen war es, Ihre Aufmerksamkeit auf die Bedeutung dieses Gesetzes für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung zu lenken. Es handelt sich nicht um ein ideales Gesetz — soweit ein Gesetz überhaupt ideal sein kann — sondern um ein Gesetz mit vielen bildungspolitischen und gesellschaftspolitischen Kompromissen. Trotzdem hoffe ich, daß es beiden Anliegen so weitgehend gerecht wird, daß eine wesentliche Verbesserung der Berufsbildung in Deutschland davon ausgehen kann. Das glaube ich umso mehr, als es sich um ein Rahmengesetz handelt, das für alle neueren Entwicklungen offen ist und weder bestimmte Systeme noch Träger und Inhalte zementiert. Viele gesellschaftliche Gegensätzlichkeiten dürften überwunden sein. Jetzt wird es an allen betroffenen und für die berufliche Bildung verantwortlichen Kräften liegen, ob die positiven Ansätze, die das Berufsbildungsgesetz für eine sachgerechte, zukunftsorientierte und dem Wohle des Ganzen verhaftete Berufsbildung geschaffen hat, auch in vollem Umfang genutzt werden.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und bitte mir nachzusehen, wenn gelegentlich ein persönliches Engagement in der Sache spürbar geworden sein sollte.

Erziehungswissenschaft und Verbandsinteressen als gestaltende Faktoren des westdeutschen Lehrlingswesens

Wunschbild und Realität *

„Erziehungswissenschaft und Verbandsinteressen als gestaltende Faktoren des westdeutschen Lehrlingswesens — Wunschbild und Realität“: Ist dieses Thema heute, das heißt nach der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes, für Erziehungswissenschaftler und für wissenschaftlich orientierte Praktiker der Berufserziehung noch aktuell? Wie unzureichend und verbesserungsbedürftig auch immer viele Paragraphen der vorliegenden Fassung des Gesetzes dem Pädagogen vorkommen mögen: Langfristig scheint der Sieg des wissenschaftlichen Sachverständes durch dasselbe Gesetz garantiert, wird darin doch die Errichtung eines Bundesinstitutes für Berufsbildungsforschung verlangt, das die Grundlagen der Berufsbildung klären, die Inhalte und Ziele der Berufsbildung ermitteln und die Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorbereiten soll und das den Instanzen, die für die Ausbildungspraxis verantwortlich sind, unmittelbar zugeordnet ist¹⁾. Demnach trüge eine Analyse unseres Problembereichs allenfalls dazu bei, allgemeine Erfolgsbedingungen wissenschaftlicher Politikberatung zu erhellen; für die pädagogische Rationalisierung der Lehrlingsausbildung dagegen käme sie zu spät, denn Wunschbild und Wirklichkeit stimmten hier tendenziell längst überein.

Doch sehen wir uns die Formulierungen des Gesetzes über die Zuordnung des Forschungsinstituts zu den verantwortlichen Instanzen einmal etwas genauer an: Das Forschungsprogramm des Instituts wird durch einen Ausschuß beschlossen, dem je fünf Mitglieder der Unternehmerverbände und der Gewerkschaften sowie zwei Vertreter des Bundes angehören²⁾. Beschlüsse über das Forschungsprogramm bedürfen einer Dreiviertelmehrheit³⁾. Das Institut soll also nur die Fragen untersuchen, deren Beantwortung sowohl die Unternehmerverbände als auch die Gewerkschaften interessiert; und die Rationalisierung unseres Lehrlingswesens nach wissenschaftlichen, auch nach erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten ist überall dort nicht gesichert, wo die Organisationen unserer sogenannten Sozialpartner gegensätzliche Interessen vertreten oder aber gar keine Interessen artikulieren. Optimistische Hoffnungen sind deshalb nur soweit berechtigt, wie die legitimen Interessen der Erziehungswissenschaftler mit den gemeinsamen Interessen der Wirtschaftsverbände zusammenfallen.

Damit ist der Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen bezeichnet: Zuerst wird versucht, das Verhältnis der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteressen zu den bildungspolitischen Interessen der Unternehmerverbände und der Ge-

* Erstabdruck in: neue Sammlung, Heft 3/1970, S. 316—333.

werkschaften generell zu erhellen. Weil dabei etwas anderes zum Vorschein kommt als ein Bild prästablierter Harmonie, können die pädagogischen Mängel des Berufsbildungsgesetzes unter unserer Fragestellung nicht pauschal abgehandelt werden, als nur technische Defekte, deren Behebung das Gesetz selbst impliziert; wer sie beseitigen helfen möchte, muß vielmehr im Einzelnen untersuchen, wessen Interessen sie entsprechen und warum es zu ihrer rechtlichen Fixierung gekommen ist. Dem sind zwei weitere Teile meines Referates gewidmet. Abschließend werden einige praktische Konsequenzen skizziert.

1. Erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteressen und bildungspolitische Verbandsinteressen

Also erstens: In welchem Verhältnis stehen erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteressen zu den bildungspolitischen Interessen der Unternehmerverbände und der Gewerkschaften?

Nach einer verbreiteten Auffassung soll der Wissenschaftler nach wertfreien Erkenntnissen streben. Wertfreie Erkenntnisse sind per definitionem politischen Interessen unangemessen. Danach bedeutet jede Abhängigkeit der Forschung von außerwissenschaftlichen Interessenverbänden eine Gefährdung des wissenschaftlichen Ertrags. Wer diesem Wissenschaftsverständnis anhängt, wird also die im Gesetz vorgesehene Verknüpfung von Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspolitik kritisieren. Darüber hinaus kann er die pädagogischen Mängel des Gesetzes unter dem Aspekt möglicher Nutznießer und Opfer untersuchen. Zu praktischen Folgerungen ist er als Wissenschaftler nur im Hinblick auf die institutionelle Sicherung freier Berufsbildungsforschung berechtigt; weitergehende Vorschläge zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung selbst setzen politische Stellungnahmen voraus, die sich im Rahmen einer derartigen — meist „positivistisch“ genannten — Wissenschaftskonzeption nicht begründen lassen.

Nun hat sich in der bisherigen Geschichte der Wissenschaft jedoch hinreichend gezeigt, daß wissenschaftliche Fragen stets praktischen Lebensproblemen entspringen und daß Forschungsergebnisse als solche immer politisch, das heißt zum Nutzen und Schaden angebar gesellschaftlicher Gruppen verwendet werden — gleichgültig, ob die Forschenden selbst über diese Voraussetzungen und Folgen ihres Tuns nachdenken und sich von solchen Überlegungen leiten lassen oder nicht. Objektiv ist wissenschaftliche Forschung immer wertgebunden; wer sie dennoch subjektiv als wertfrei betrachtet und betreibt, verhält sich nicht nur bewußt unpolitisch, sondern auch unbewußt politisch und unwissenschaftlich, weil er von wesentlichen Seiten der untersuchten Sache absieht^{3a}). Deshalb kann sich der Erziehungswissenschaftler als Wissenschaftler von Interessenverbänden als politisch orientierten Organisationen *prinzipiell* nur soweit distanzieren, wie sie ihm sein Forschungsprogramm vorschreiben wollen; im übrigen muß er sein Verhältnis zu den Verbandsforderungen nach *speziellen* praktischen Interessen bestimmen, die seiner Wissenschaft immanent sind.

Erziehungswissenschaft ist auf Erziehungspraxis bezogen; sie soll die Wirksamkeit erzieherischen Handelns durch die Erhellung seiner Bedingungen erhöhen helfen. Erziehen heißt die Individuen zur Erfüllung und Veränderung gesellschaftlicher Ansprüche befähigen⁴⁾. Das legitime Verhältnis der Erfüllung zur Veränderung sozialer Anforderungen und damit der konservativen zur kritischen Funktion der Erziehung ergibt sich aus dem Grade, in dem die soziale Realität die rationale Selbstbestimmung der Einzelnen bereits erlaubt — Selbstbestimmung im Sinne einer Sicherung des objektiv möglichen Maßes der Befriedigung individueller Bedürfnisse. Das heißt: In freiheitlichen Gesellschaften sollte die Erziehung eher konservativ, in restriktiven eher kritisch betrieben werden.

Dieses Verständnis von Erziehung wurde zur Zeit der Aufklärung erstmalig entwickelt und war ursprünglich auch im Bildungsbegriff enthalten⁵⁾. Es läßt sich sowohl aus einem optimistischen als auch aus einem pessimistischen Menschenbild ableiten: ganz gleich, ob man den Einzelnen mehr zur Befreiung seiner selbst oder zur Unterdrückung seiner Mitmenschen angelegt sieht, wird man die maximale Selbstbestimmung aller fordern müssen — sofern man nur ihre Gleichberechtigung unterstellt. Das Recht auf individuelle Selbstbestimmung ist auch in mehreren Artikeln unseres Grundgesetzes fixiert⁶⁾ und schon deshalb für unser Bildungswesen verbindlich.

Demnach hätte die Erziehungswissenschaft also die Bedingungen zu untersuchen, unter denen unsere Bildungsinstitutionen das subjektive Potential selbständigen Verhaltens hervorbringen und, soweit das nicht geschieht, die Faktoren zu ermitteln, die die pädagogische Emanzipation der jungen Menschen verhindern; und die praktischen Interessen der Erziehungswissenschaftler wären mit denen der Erzieher und der Erzogenen insofern identisch, als die Erziehungswissenschaft wie die Erziehungspraxis die Mündigkeit der Erzogenen in deren eigenem Interesse intendiert.

Was ist das Interesse der Erzogenen? Die weit überwiegende Mehrheit unserer Kinder und Jugendlichen wird lebenslänglich als „Arbeitnehmer“ beschäftigt sein. Das heißt, sie wird einen entscheidenden Teil ihrer Zeit mit der Ausführung fremder Anweisungen verbringen, deren Sinn sie nur teilweise begreift, die ihren Fähigkeiten nur teilweise entsprechen und deren Ertrag den Aufwand für sie nur teilweise lohnt — wenn die Verhältnisse sich nicht ändern. Die Verhältnisse aber ändern sich nicht von allein, zumindest nicht zugunsten der benachteiligten Mehrheit, solange diese die Kontrolle der Arbeitsprozesse nicht selbst übernimmt — die Festlegung der Arbeitsziele, die Investitionen und die Verteilung der Arbeitsergebnisse eingeschlossen. Hierauf hätten die Bildungseinrichtungen die junge Generation vorzubereiten.

In unserer derzeitigen Situation ist also — wie KLAUS MOLLENHAUER einmal formuliert hat — „das Bildungsinteresse ein Arbeitnehmer-Interesse“⁷⁾, das — so können wir hinzufügen — auf den Abbau betrieblicher Herrschaftsformen zielt, die die Ungleichheit der Menschen in anderen Sozialbereichen, auch ihre politischen Handlungschancen, weitgehend bestimmen^{7a)}.

Theoretisch ergibt sich folglich eine sehr einfache Konstellation der fraglichen Interessen: Hie Erziehungswissenschaft und Gewerkschaft als Repräsentanten der benachteiligten Majorität — dort Unternehmerverbände als Vertreter einer Minderheit von Nutznießern unserer Betriebsverfassung und unseres Wirtschaftssystems. Die Wirklichkeit ist komplizierter⁸⁾:

Eindeutig und einheitlich situationsadäquat argumentieren nur die Verbände der Unternehmer. Sie möchten das Maß und die Art der vermittelten Bildung auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränken, die den Gewinninteressen der privaten Unternehmer dienen, ohne die Machtposition ihrer Leiter anzutasten^{8a)}. Weitergehenden Bildungsansprüchen begegnen die Unternehmerverbände durch Behauptungen über die begrenzte Aufnahmekapazität der Betriebe für gehobene Qualifikationen und über die Knappheit höherer und die überwiegend genetische Bedingtheit aller Begabungen. Gewerkschaftsfunktionäre und Erziehungswissenschaftler haben die Interdependenz von institutionellen Verhältnissen und personellen Verhaltensdispositionen dagegen bisher nicht hinreichend erkannt, um den legitimen Bedürfnissen der jungen Menschen gerecht zu werden: In der Politik der Gewerkschaften steht nach wie vor die Verbesserung der objektiven Situation der abhängig Arbeitenden im Vordergrund; und die Erziehungswissenschaft hat die sozialen Voraussetzungen und Folgen von Bildung noch immer wenig untersucht.

Die veröffentlichten Bildungsinteressen vieler Gewerkschaftler und Erziehungswissenschaftler widersprechen denen der Unternehmerverbände also nur partiell und stimmen miteinander nur partiell überein. So bestätigen sie zwar nur teilweise die vorgängige Analyse; immerhin aber sind Differenzen in einem Maße sichtbar, daß eine genauere Betrachtung des Berufsbildungsgesetzes unter interessenpolitischen Gesichtspunkten schon ihretwegen geboten erscheint, weil anders dessen pädagogische Schwächen vielleicht weder erklärt noch überwunden werden können. Außerdem sollten wir uns weniger an der Verbreitung als an der Überzeugungskraft von Argumenten orientieren. Rational überzeugende Argumente können bestehende Interessenkonstellationen verändern. Die Einsicht, daß die Bildungsinteressen der meisten jungen Menschen in der Bundesrepublik sich nur gegen Unternehmerinteressen durchsetzen lassen, wäre darum bereits ein hinreichendes Motiv.

2. Erziehungswissenschaftliche Forderungen und Verbandsäußerungen zur Reform des westdeutschen Lehrlingswesens und ihre Berücksichtigung im Berufsbildungsgesetz

Damit kommen wir zur zweiten Hauptfrage meines Referats: Wie verhalten sich die praktischen Konsequenzen für die Emanzipation der Lehrlinge, die aus empirischen Untersuchungen über die Lehrlingsausbildung in emanzipatorischem Interesse gezogen werden können, zu den Äußerungen der Gewerkschaften und der Unternehmerverbände über die Reform der Lehre, und wessen Interessen sind für die Legislative maßgeblich gewesen?

Empirische Untersuchungen der Lehrlingsausbildung, deren Resultate sich in emanzipatorischem Interesse interpretieren lassen, wurden in Westdeutschland bisher relativ selten ausgeführt⁹⁾. Keine der vorliegenden Studien ist statistisch repräsentativ für die gesamte Bundesrepublik. Jede von ihnen hat jedoch erhebliche Mißstände sichtbar gemacht, so daß eine mangelhafte Ausbildung eher als Regel denn als Ausnahme erscheint. Ich kann diese Ergebnisse hier nicht im Einzelnen vortragen. Besonders beweiskräftig ist eine Untersuchung von HEINRICH EBEL über die ausbildungsfremde Verwendung der Ausbildungszeit. Danach wurde die Mehrzahl von rund 4 000 Lehrlingen aus acht Berufen in Hessen und Nordrhein-Westfalen 1962/63 täglich stundenlang mit unqualifizierten Tätigkeiten, vor allem mit Reinigungs- und Transportarbeiten beschäftigt¹⁰⁾. Andere, auch neuere Untersuchungen, zum Teil in anderen Berufen und Regionen, führten zu entsprechenden Resultaten¹¹⁾. Die Zuverlässigkeit der Methode EBELS wurde durch eine Spezialstudie bestätigt¹²⁾. Darum muß angenommen werden, daß die Verhältnisse in ganz Westdeutschland tendenziell ähnlich waren und – wegen der vermutlich nur geringfügigen Wirkung des Berufsbildungsgesetzes – auch noch sind.

Die extensive Beschäftigung der niedrig bezahlten Lehrlinge mit unqualifizierten Tätigkeiten ist lediglich die augenfälligste Form der Diskriminierung. Als weitere gravierende Mängel haben EBEL und andere die Einseitigkeit und die pädagogische Planlosigkeit der Ausbildung sowie die mangelhafte Unterweisung vieler Lehrlinge festgestellt¹³⁾. Ihre Ausbilder besitzen häufig weder die nötige Muße noch die erforderlichen Kenntnisse, um die jungen Menschen ihren Fähigkeiten entsprechend zu fördern. Ein großer Teil unserer Jugendlichen erwirbt also seine primären und damit besonders prägenden Berufserfahrungen als Ausbeutungsobjekt. Nur eine Minderheit von Lehrlingen meist großer Industriebetriebe wird ähnlich intensiv ausgebildet wie ihre Alterskollegen an weiterführenden Schulen¹⁴⁾. Doch auch hier gilt das Grundaxiom autoritärer Berufspädagogik: Lehrjahre sind keine Herrenjahre. Zur betrieblichen Demokratisierung werden die Lehrlinge auf diese Weise allenfalls motiviert, keinesfalls qualifiziert.

Die Hauptursache der pädagogischen Benachteiligung unserer Lehrlinge ist deren weitgehende Abhängigkeit von einzelnen Privatunternehmen. Hier werden ihnen vielfach nur diejenigen Fertigkeiten vermittelt, die sich für die Lehrfirma bereits während der Lehrzeit, in der die Lehrlinge nur unter persönlichen Nachteilen kündigen können, auszahlen; denn nach dem Lehrabschluß besteht für den Lehrherrn die Gefahr, daß die Ausgebildeten den Ausbildungsbetrieb verlassen und daß andere Firmen, die nur geringfügig höhere Löhne bieten, von seinen Ausbildungsleistungen profitieren¹⁵⁾.

Unter den gegebenen Bedingungen deckt die Betriebslehre also nicht einmal den Qualifikationsbedarf der Unternehmer, geschweige denn der Lehrlinge selbst. Deshalb erscheint es vordringlich, die Lehrlingsausbildung durch unabhängige Behörden gründlich zu kontrollieren und sie überbetrieblich zu finanzieren¹⁶⁾. Erst danach haben spezifisch pädagogische Forderungen Aussicht, allgemein verwirklicht zu werden. Dabei wäre in erster Linie an die Freistellung und Qualifizierung geeigneter Ausbilder zu denken – Qualifizierung auch im Sinne einer Aufklärung über

unsere Betriebsordnung und Wirtschaftsverfassung und deren demokratische Alternativen.

Welche Formen der Kontrolle, Finanzierung und Ausbilderförderung im einzelnen am meisten dazu beitragen, die Mängel der Lehre zu beseitigen, steht nicht eindeutig fest und ist im voraus auch nicht eindeutig festzustellen. Zweifellos aber wird jede Maßnahme der bezeichneten Art die Benachteiligung der Lehrlinge vermindern. Folglich sollte mit Reformen der Lehre unverzüglich begonnen werden. Die optimalen Lösungen wären durch wissenschaftliche Begleituntersuchungen ausgewählter Varianten herauszufinden.

Soweit die Wissenschaft. Die Äußerungen der Wirtschaftsverbände zur Reform der Lehre spiegeln ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse und Lage der vertretenen Gruppen wider als ihre bildungspolitischen Vorstellungen im allgemeinen. Das mag damit zusammenhängen, daß die ökonomische Bedeutung der Berufsbildung besonders leicht erkannt werden kann. Folglich lassen sich die öffentlichen Erklärungen der hier betrachteten Verbände auf einen verhältnismäßig einfachen Nenner bringen: Die Gewerkschaften haben ähnliche Forderungen wie die soeben vorgetragenen immer wieder erhoben, die Unternehmerverbände dagegen alle Versuche, die privatwirtschaftliche Verfassung des westdeutschen Lehrlingswesens auch nur anzutasten, entschieden abgelehnt¹⁷⁾.

Die Übereinstimmung der gewerkschaftlichen Forderungen mit wissenschaftlichen Postulaten ist nicht nur auf die Bindung der Erziehungswissenschaft an das Arbeitnehmerinteresse zurückzuführen. Sie beruht auch darauf, daß die Gewerkschaften sich seit jeher stärker an den Wissenschaften orientierten als die Verbände der Unternehmer, besonders des Handwerks¹⁸⁾.

Die Übereinstimmung von Gewerkschaft und Wissenschaft in puncto Lehrlingswesen hat aber auch ihre Grenzen. Die oben skizzierten Minimalforderungen der Erziehungswissenschaft werden durch die Gewerkschaften zwar unterstützt, jedoch meist defensiv legitimiert. Die Gewerkschaften verlangen die paritätische Besetzung der Kontrollorgane¹⁹⁾, die überbetriebliche Finanzierung²⁰⁾ und die berufspädagogische Qualifikation der Betriebsausbilder²¹⁾ heute in der Regel nicht deshalb, weil sie diese Reformen als notwendige Schritte zum Abbau irrationaler Herrschaft betrachten, sondern weil sie ihnen als geeignete Reaktionen erscheinen auf die berufspädagogischen Erfordernisse der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung. In dem Maße, in dem diese technokratische Tendenz die demokratische Zielsetzung der Politik der Gewerkschaft verdrängt, vertreten auch sie Unternehmerinteressen, brauchten die Unternehmer sich eigentlich nicht länger gegen das gewerkschaftliche Streben nach Entscheidungsrechten zu wehren. Vorerst aber ist die Politik der westdeutschen Gewerkschaften zumindest noch ambivalent, der Widerstand der Unternehmervertreter also begreiflich.

Wie begründen die Unternehmervverbände ihr Festhalten an den bestehenden Strukturen unseres Lehrlingswesens? Drei Behauptungen kehren in ihren Stellungnahmen besonders häufig wieder²²⁾:

1. Die vorliegenden Informationen erlaubten keine Beurteilung der Ausbildungsqualität.
2. Die Qualität der Ausbildung sei nur in seltenen Sonderfällen mangelhaft.
3. Zur Verbesserung der Ausbildungsqualität reichten die vorhandenen Einrichtungen völlig aus.

Diese Argumente — hier in holzschnittartiger Verkürzung reproduziert — würden auch bei einer ausführlicheren Wiedergabe wenig an rationaler Durchschlagskraft gewinnen. Trotzdem konnten die Unternehmerverbände strukturelle Reformen des westdeutschen Lehrlingswesens verhindern: Die kritisierten Mißstände dauern nicht nur faktisch an, ihre Permanenz erscheint nun auch noch juristisch gesichert. Denn im Berufsbildungsgesetz sind weder wirksame Kontrollen vorgeschrieben — die Bestimmungen zur Feststellung der Eignung von Ausbildungsbetrieben und zur Überwachung der Ausbildung sind sehr vage formuliert —, noch sind effektive Finanzierungsmaßnahmen einbezogen und Ausbilderqualifikationen vorgesehen, die den Qualifikationen der Lehrer beruflicher Schulen auch nur annähernd entsprechen²³⁾. Erziehungswissenschaftlicher Sachverstand ist weiterhin wenig gefragt: Im Bundesausschuß für Berufsbildung und in den Landesausschüssen sind Experten für das berufliche Schulwesen nur schwach vertreten²⁴⁾; den Berufsausschüssen der Kammern gehören Berufsschullehrer nur mit beratender Stimme an²⁵⁾. Diese Ausschüsse sind im übrigen drittelparitätisch mit Vertretern der „Arbeitgeber“, „Arbeitnehmer“ und des Staates besetzt; sie beschließen mit einfacher Mehrheit²⁶⁾; ihre Kompetenzen sind jedoch an entscheidenden Stellen eingeschränkt. So müssen finanziell relevante Beschlüsse der Kammerausschüsse von den Vollversammlungen bestätigt werden, in denen die Unternehmer dominieren^{26a)}; und so ist der Bundesausschuß bei seinen Vorschlägen zur Weiterentwicklung unseres Berufsbildungswesens²⁷⁾ auf Vorleistungen der Forschung angewiesen. Das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung aber wird wegen seiner Abhängigkeit von der Zustimmung der Vertreter beider Sozialparteien voraussichtlich nur jenes schmale Feld beackern, in dem die wohlverstandenen Interessen der Unternehmerverbände mit den unaufgeklärten Interessen der Gewerkschaften übereinstimmen, und untersuchen, wie die Qualifikationen der Arbeitenden am besten an jene technische und wirtschaftliche Entwicklung angepaßt werden können, die den Unternehmerinteressen entspricht^{27a)}. Damit ist zugleich der Spielraum der Reformen bezeichnet, die im Rahmen des Gesetzes gesichert sind. Insofern könnte die Errichtung des Instituts sich für die Gewerkschaften als ein Pyrrhussieg erweisen^{27b)}.

3. Erfolgsbedingungen der unternehmerischen Verbandspolitik zur Abwehr struktureller Reformen der Lehre

Worauf sind die Erfolge der Unternehmerverbände im Kampf um die Erhaltung der herkömmlichen Struktur des westdeutschen Lehrlingswesens zurückzuführen?

Damit wenden wir uns der dritten Hauptfrage unserer Überlegungen zu. Durch ihre Beantwortung könnten wir Hinweise gewinnen für eine mögliche Gegenstrategie.

Einige Ursachen für die Erfolge der unternehmerischen Bildungspolitik wurden bereits genannt: das unterentwickelte gesellschaftspolitische Bewußtsein vieler Erziehungswissenschaftler, die ähnlich schwach ausgeprägte bildungspolitische Konzeption der Gewerkschaften und deren Unterwerfung unter die Grenze der im Unternehmerinteresse gesteuerten technischen und wirtschaftlichen Entwicklung²⁸⁾.

Die deutschen Gewerkschaften haben nach 1945 nicht nur bildungspolitisch, sondern auch gesellschaftspolitisch vor den Unternehmerverbänden kapituliert und ihr ursprüngliches Bemühen um eine grundlegende Umgestaltung unserer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zugunsten des Strebens nach Besserstellung der abhängig Arbeitenden innerhalb privatkapitalistischer Verhältnisse in den Hintergrund gerückt²⁹⁾. Hierzu fühlten sie sich vor allem durch die Wirksamkeit der unternehmerischen Öffentlichkeitsarbeit genötigt.

Diese Öffentlichkeitsarbeit besteht zunächst in der Zurückhaltung von Informationen, die auf die Unternehmer ein ungünstiges Licht werfen könnten. So läßt die statistische Berichterstattung über die Lehrlingsausbildung in Industrie und Handel zunehmend zu wünschen übrig, und so wurden empirische Untersuchungen der Ausbildungsqualität durch Unternehmerorganisationen häufiger behindert als gefördert, geschweige denn angeregt und finanziert. Das Defizit an Informationen wird mit Zweckpropaganda ausgefüllt: Nach bewährten Mustern ideologischer Argumentationen werden Regelungen, die primär den Unternehmerinteressen dienen, als Erfordernisse des Gemeinwohls und sachlicher Zwangsläufigkeiten hingestellt³⁰⁾. Für eine derartige Meinungsmache fanden die Unternehmerverbände nach dem zweiten Weltkrieg in der überwiegend unpolitischen – und durch das sogenannte Wirtschaftswunder beeindruckten – westdeutschen Öffentlichkeit einen fruchtbaren Boden vor. Ihr Einfluß bestimmte bald nicht nur das Bewußtsein breiter Bevölkerungsteile³¹⁾; er hat sich auch auf die Einstellungen der Beauftragten des Staates für die Regelung der betrieblichen und die Vermittlung der Schulischen Berufsausbildung ausgewirkt. So wurden Gerichtsverfahren zu Fragen der Berufsausbildung in der Bundesrepublik fast stets im Unternehmerinteresse entschieden³²⁾, und so vertraten die Verbände der Lehrer beruflicher Schulen bis vor kurzem überwiegend die gleichen Auffassungen wie die Unternehmer, die Gewerbelehrer eher schwächer und unreflektiert, die Handelslehrer ausdrücklich und dezidiert³³⁾.

Weil es den westdeutschen Unternehmerverbänden weitgehend gelungen ist, ihre Ideologie zur allgemeinen Überzeugung zu machen, können sie weitgehend darauf vertrauen, daß die Planungs- und Entscheidungsgremien auch dann in ihrem Interesse handeln, wenn sie auf Interventionen verzichten. Ihre direkte Einflußnahme auf politisch relevante Entscheidungen bleibt darum heute auf strategisch bedeutsame Punkte beschränkt.

Auskunftssperren, Zweckpropaganda und gezielte Eingriffe kennzeichnen auch die Politik der Unternehmerverbände zur Beeinflussung der Legislative in den

letzten Jahren vor der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes: Der Deutsche Bildungsrat bereitete eine Empfehlung zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung vor, um im Sinne gemäßigter pädagogischer Rationalität auf die Gesetzgebung einzuwirken³⁴⁾. Der Deutsche Industrie- und Handelstag verweigerte ihm die dazu erbetenen Informationen. Die Unternehmerverbände wiesen die Finanzierungsvorschläge des Bildungsrats auf einem öffentlichen Hearing derart scharf zurück, daß diese vor der Drucklegung des Empfehlungstextes ihrer Entschiedenheit beraubt wurden. Bereits zwei Monate nach der Publikation der Lehrlingsempfehlung erschien eine Gegenschrift der Unternehmerverbände³⁵⁾. Sie war in einer Tonart geschrieben, die nach einem Artikel in der FAZ „jede Bereitschaft zu sachlicher Auseinandersetzung vermissen“ ließ³⁶⁾. Die Kritik der Unternehmerverbände richtete sich nicht zuletzt gegen jene Schwächen der Lehrlingsempfehlung, für die sie selbst mitverantwortlich waren: gegen die Lückenhaftigkeit der empirischen Grundlagen³⁷⁾ und gegen die Unverbindlichkeit der Finanzierungsvorschläge³⁸⁾. Um wenigstens den ersten Mangel noch rechtzeitig, d. h. vor der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes, zumindest teilweise zu beheben, wurde im Frühjahr 1969 im Pädagogischen Zentrum, Berlin, eine Lehrlingsbefragung an Berliner Berufsschulen über die Qualität der betrieblichen Ausbildung vorbereitet. Trotz persönlicher Bemühungen des Vorsitzenden des Deutschen Bildungsrats hat der Berliner Schulsenator die erforderliche Genehmigung nicht erteilt. Die offizielle Begründung lautete: Befragungen von Schülern in Schulen über außerschulische Verhältnisse seien rechtlich nicht zulässig. Bei den vorhergehenden Verhandlungen haben Vertreter der Schulbehörde auch anders argumentiert: Man wolle die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Kammern nicht gefährden^{38a)}.

Nach der Verabschiedung des Gesetzes wurde ein ähnlicher Antrag eines SPD-Abgeordneten des Landtags von Baden-Württemberg vom zuständigen Wirtschaftsministerium im Einvernehmen mit dem Kultusministerium mit ähnlichen Argumenten zurückgewiesen³⁹⁾. Wenn selbst die Behörden von Ländern, deren Bildungspolitik als besonders fortschrittlich gilt, derart unternehmerkonform reagieren, dann ist sehr schwer zu verstehen, warum die Unternehmerverbände die geringfügige Erweiterung staatlicher Kompetenzen durch das Gesetz bedauern⁴⁰⁾ und dann fragt sich der kritische Bürger einmal mehr, ob die verbreitete Behauptung einer wachsenden Verflechtung von Gesellschaft und Staat nicht nur dessen wahre Funktion, vorwiegend einer herrschenden Minderheit zu dienen, verhüllt^{40a)}.

4. Ansatzpunkte für eine mögliche Gegenstrategie

Was tun? Die Notwendigkeit von Gegenmaßnahmen bedarf keiner weiteren Begründung. Die Bedrohung freier Berufsbildung und Berufsbildungsforschung durch die unternehmerische Verbandspolitik ist offenkundig. Die Möglichkeiten der Gegenwehr sind weitgehend aus der Diagnose abzuleiten. Das möchte ich nunmehr in der gebotenen Kürze versuchen. Dabei entwickle ich keine zusammenhängende Konzeption; ich skizziere vielmehr stichwortartig einzelne Ansätze, die mir aussichtsreich erscheinen.

1. Radikalisierung der gesellschaftspolitischen Reflexion innerhalb der Erziehungswissenschaft, Vertiefung und Verbreitung der Einsicht in die Art und das Maß der Gefährdung von Bildungsinteressen durch Unternehmerinteressen, genauer: durch die Wirtschaftsordnung, die die Interessen unserer Unternehmer produziert. — Damit würde eine wichtige Grundlage verstärkt für

- die Verweigerung der Mitarbeit an Forschungen, die einseitig Unternehmerinteressen dienen,
- eine emanzipierende Lehrerbildung,
- die Aufklärung der Öffentlichkeit durch die Massenmedien,
- die bildungspolitische Beratung der Gewerkschaften und
- die Beratung staatlicher Instanzen, die die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes vorbereiten.

2. Aufdeckung und Bloßstellung von Mißständen im Lehrlingswesen. — Besonders wirksam wären gezielte Indiskretionen durch die Lehrlinge selbst. Die vermutlichen Folgen für die Betroffenen lassen es ratsam erscheinen, statt dessen anonyme Befragungen durch beamtenrechtlich geschützte Berufsschullehrer bzw. mit ihrer Hilfe auszuführen und die Ergebnisse möglichst weit zu verbreiten.

3. Verweigerung der Mitarbeit in den Prüfungsausschüssen der Kammern durch die Berufsschullehrer. — Ein solcher „Prüfungsstreik“ dürfte unter anderem größere Unruhen unter den Lehrlingen nach sich ziehen.

4. Organisation und Professionalisierung der Betriebsausbilder.

Die Hoffnung, daß es zu alledem kommt, wird durch reale Tendenzen genährt: Unter den jüngeren Erziehungswissenschaftlern, auch den Wissenschaftlern von der Berufserziehung, beginnt die kritische Theorie Fuß zu fassen; die Lehrveranstaltungen und Veröffentlichungen ihrer Vertreter beeinflussen die Lehrerstudenten und Lehrer; Gewerkschaftsvertreter kritisieren das Berufsbildungsgesetz⁴¹⁾; der Regierungswechsel läßt eine Novellierung des Gesetzes aussichtsreich erscheinen; einzelne Berufsschullehrer und Lehrlingsgruppen haben mit der Enthüllung von Mängeln der Betriebsausbildung begonnen; Massenmedien haben mehrfach auf diese Mißstände aufmerksam gemacht; und die Verbände der Berufsschullehrer kündigten den Kammern kürzlich den Entzug der Kooperation in den Prüfungsausschüssen an, für den Fall, daß ihre Vertreter in den Berufsbildungsausschüssen nicht bald das Stimmrecht erhalten⁴²⁾.

Die Betriebsausbilder sind bisher nicht aktiv geworden; sie sind jedoch vermutlich leicht zu mobilisieren, denn ihre betriebliche Stellung läßt ähnlich zu wünschen übrig wie ihre Qualifikation. Ihre Einflußmöglichkeiten beruhen ebenso wie die der Lehrlinge, Lehrer und Wissenschaftler auf ihrer Unentbehrlichkeit für das Funktionieren unserer Wirtschaft. Das Streben, eine Neugestaltung des westdeutschen Lehrlingswesens nach erziehungswissenschaftlichen Prinzipien nun doch noch durchzusetzen, erscheint deshalb nicht völlig illusionär.

Anhang:

Übersichtstabelle zur Organisation und zu den Ideologien¹ des deutschen Handwerks, der BDA und des DGB

Spitzenverband	Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) ²	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)	Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)
vertr. Interessengr.	selbständige Handwerker (Meister)	private Unternehmer (einschl. Handwerker)	Arbeitnehmer (bes. Arbeiter)
Stellung der Ressorts für Bildung und Ausbildung in der Verbandsorganisation	Abt. VIII: Berufserziehung (Gesamtzahl der Abteilungen: 10)	Abt. IV: Arbeitsmarkt, -vermittlung, -losenversicherung und -hilfe; Frauenarbeit; Berufsausschuss- und Jugendarbeit (Gesamtzahl der Abteilungen: 9)	Die Abt. Berufliches Bildungswesen ist mit der Abt. Frauen, die Abt. Bildungswesen mit der Abt. Tarifpolitik und die Abt. Jugend mit der Abt. Organisation zusammengefasst. (Gesamtzahl der selbst. Abteilungen: 9)
Rolle der Bildungs- u. Ausbildungspolitik i. d. Verbandsorganisation	Standespolitik, d.h. Behauptung der Handwerkskraft im wirtschaftlichen Konkurrenzkampf und in sozial-politischen Auseinandersetzungen	Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, d.h. Erhaltung und Ausbau einer Wirtschaftsgesellschaft, die Kapital-eignern maximale Gewinne sichert	Sozialpolitik, d.h. soziale, vor allem materielle Besserstellung der Arbeitnehmer
Menschenbild	der Mensch als Gemeinschaftswesen mit individueller sittlicher Verantwortung	allgemein: individuell-soziale Doppelnatur des Menschen; speziell: ausgeprägter Individualismus des Deutschen und des Unternehmers	der Arbeitnehmer als Angehöriger einer benachteiligten Mehrheit, die ihre Gleichberechtigung nur durch solidarische politische Aktionen durchsetzen kann
Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung	Eintreten für eine ständische Ordnung, in der jeder Stand auf seine Weise dem Gemeinwohl dient, "Kampf gegen den Klassenkampf" (Th. GEIGER)	soziale Marktwirtschaft: Leistungskonkurrenz zwischen freien Unternehmern; Solidarität der Sozialpartner im Kampf gegen den Kommunismus (konzertierte Aktion, formierte Gesellschaft)	soziale Marktwirtschaft: Abbau der Benachteiligung der Arbeitnehmer; öffentliche Kontrolle des Privateigentums an Produktionsmitteln, Vergesellschaftung wirtschaftsbeherrschender Unternehmen
Rolle des Staates	subsidiär: er soll nur die Aufgaben erfüllen, die die Stände nicht erfüllen können (der Staat als "Feuerwehr")	Der Staat soll nur den institutionellen Rahmen für den wirtschaftlichen Wettbewerb setzen und nur dort eingreifen, wo der Wettbewerb nicht funktioniert; darum Ablehnung des Wohlfahrtsstaates und der Planwirtschaft	Der Staat soll die Gleichberechtigung der Arbeitnehmer aktiv herbeiführen und sichern helfen.
Betriebsverfassung	an der Gemeinschaft des Handwerksbetriebs kann jeder unmittelbar mitbestimmen; darum sind formelle Mitbestimmungsrechte hierfür überflüssig.	erweiterte Mitbestimmungsrechte der Arbeitnehmer im Namen der Freiheit des Unternehmers abgelehnt	erweiterte Mitbestimmung der Arbeitnehmer als materiale Verwirklichung bisher nur formaler demokratischer Freiheitsrechte gefördert
technischer Fortschritt	Technisierung als Kulturverfall, aber auch als - zum Guten und zum Bösen - lenkbarer Prozess	technischer Fortschritt als autonomer Prozess, dem sich Arbeitgeber und Arbeitnehmer anpassen müssen	
Berufswechsel	Berufstreue als sittliche Pflicht, Berufswechsel als schuldhaftes Versagen	keine eindeutige Beurteilung	berufliche Mobilität als zu measternde Notwendigkeit industrieller Gesellschaften

Gesellschaftspolitische Konzeption

- Die Tabelle zeigt vor allem die voneinander abweichenden, nicht die gemeinsamen Auffassungen der drei Verbände.
- In dieser Spalte werden Äußerungen nicht nur von Vertretern der Handwerksorganisationen, sondern auch von dem Handwerk nahestehenden Wissenschaftlern berücksichtigt.
- Die letztgenannten Forderungen treten jedoch zunehmend in den Hintergrund.

		ZDH/SCHLIEPER u. a.	BDA	DGB
Bildungs- kon- zep- tion	Bildungs- ziele	Pflege: Entfaltung der Anlagen Bildung: Erwerb eines Gesamtverord- nungszusammenhangs Zucht: sittlich richtiges Handeln; emotionale, nicht intellektuelle Bildung; Gehorsam, nicht Autonomie	"Volkstümliche Bildung": Erwerb einfacher Arbeitsutugenden, die die Einordnung in gegebene Verhältnisse erleichtern; An- eignung der leitenden Werte unserer Un- ternehmerwirtschaft	u. a. Fähigkeit zur Vertretung der eige- nen Interessen, politische Mündigkeit, Flexibilität
	Charakter des Bildungs- prozesses	natürliche Reifung in Lebensgemein- schaften	Erfahrung in der Sachwelt, Belehrung durch Sachwalter	Schulung in hierfür eingerichteten Institutionen durch professionelle Pädagogen
	Begabungs- problem	Begabungen als natürliche Anlagen, die nur in begrenztem Umfang vorhanden sind. Es gibt praktisch und theoretisch Begabte.	Es gibt praktische, wissenschaftlich- praktische und wissenschaftlich-theore- tische Begabungen (denen unsere Volks-, Mittel- und Oberschulen entsprechen). Gegenüber dem Nachwuchsbedarf der Wirt- schaft, die vor allem mittlere Führungs- kräfte braucht, zweitrangig; im übrigen längst realisiert: Leistungswilligen und -fähigen Personen werden ausreichende Bildungschancen geboten.	Begabungen als milieubedingte und päd- agogisch beeinflussbare Lernpotentiale
Be- rufs- bil- dungs- kon- zep- tion	Bürger- recht auf Bildung	Im Namen des Bedarfs der Unternehmen an Qualifikationen abgelehnt, Warnung vor "Überakademisierung"		Die Angleichung der Bildungschancen wird bejaht, ohne daraus alle Konsequenzen zu ziehen für die Revision der Inhalte von Bildung und Arbeit und für die Verände- rung der Strukturen von Schule und Be- trieb.
	zweiter Bil- dungsweg im weitesten Sinn ("Bil- dungsauf- stieg außer- halb der allgemeinbil- denden Voll- zeitschulen)	als Fachschulbesuch tüchtiger Lehrabsol- venten bejaht	als individueller Kraftakt Hochbegabter, die mittlere Führungskräfte werden möch- ten, bejaht; finanzielle Förderung bei zeitlicher Freistellung, d. h. Bildungs- urlaub für alle abhängig arbeitenden, abgelehnt	Ausbau des zweiten Bildungsweges, Rechts- anspruch aller Arbeitnehmer auf finan- zielle Förderung und Freistellung zur Weiterbildung gefordert
	Arbeitslehre in der Hauptschule	als Vorwegnahme der Berufsausbildung und als falsche und unvollständige Information über die Berufe abgelehnt		als Gemeinschaftsaufgabe der Hauptschulen und der beruflichen Schulen gefordert
Ziel der Betriebslehre		Erziehung (=Pflege+Bildung+Zucht)	Ausbildung, Bildung, Erziehung (im Sinne von "Zucht")	Ausbildung
	Idealform der Lehre	Meisterlehre, d. h. Ausbildung in der laufenden Produktion (bzw. Dienstleistung handwerklicher Betriebe, "ordnungsgemäß", nicht systematisch	betriebliche Lehre, d. h. Ausbildung in maximaler Nähe zum Erziehungsfaktor Be- trieb, möglichst frühe Eingliederung in den betrieblichen Arbeitsprozess	systematische Ausbildung in Lehrwerk- stätten oder ähnlichen Einrichtungen, zu- mindest während eines einjährigen Grund- lehrgangs

	ZDH / SCHLIEPER u.a.	BDA	DCB
Be- rufs- bil- dungs- kon- zep- tion	früher abgelehnt: die handwerkliche Aus- bildung vom Lehrling über den Gesellen zum Meister sei bereits eine Stufenausbildung; neuerdings zunehmend bejaht	bejaht	gefordert und gefördert, generelle Insti- tutionalisierung jedoch abgelehnt
Theoretisie- rung der Lehre	Erweiterung des Berufsschulunterrichts mehr abgewehrt als gefordert	generelle Erweiterung des Stundensolls der Berufsschule abgewehrt	Erweiterung des Berufsschulunterrichts immer wieder gefordert
sozial- politische Aufklärung der Lehrlinge	kaum diskutiert	Die Reflexion betrieblicher Konflikte und Herrschaftsverhältnisse wird durch ideolo- gische Indoktrination zu verhindern ver- sucht.	meist außerhalb der Berufsbildung erstrebt (allgemeine politische Bildung durch die Schule; betriebs- und wirtschaftspolitische Bildung durch die Gewerkschaft)
Mitbestimmung der Arbeit- nehmer im Aus- bildungswesen	Sie sei im Handwerk bereits hinreichend verwirklicht und bedürfe daher keiner wei- teren Expansion.	Berufsausbildung sei ein Bereich der Selbstverwaltung der Wirtschaft; eine stän- dige als die ohnehin vorhandene Beteiligung der Arbeitnehmer sei deshalb abzulehnen.	Berufsausbildung als gesellschaftspoli- tische Aufgabe erfordert die volle Mit- bestimmung der Arbeitnehmer
Mitwirkung staatlicher Instanzen im Ausbildungs- wesen	nur nach Maßgabe des Subsidiaritätsprin- zips zulässig	Staatliche Instanzen sollen allenfalls Rah- menkompetenzen erfüllen, wie die Anerken- nung von Ordnungsmitteln; dafür sei die Wirtschaftsverwaltung zuständig.	Berufsausbildung als öffentliche Aufgabe fordert staatliche Aktivitäten, u.a. staat- liche Ausbildungskontrollen; zuständig sei die Arbeitsverwaltung.
umfassende gesetzliche Regelung	Durch die Handwerksordnung sei das hand- werkliche Ausbildungswesen vorbildlich ge- regelt; darum komme allenfalls ein Rahmen- gesetz in Frage.	als juristische Fixierung der bestehenden Verhältnisse bejaht	als Instrument durchgreifender Reformen seit Jahrzehnten propagiert.
wichtige Quellen:	Hans Albrecht Hesse: Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung. = Soziologische Gegenwartsfragen. Neue Folge Hg. L. NEUNDOERFER u.a. Heft 25, Stuttgart (Enke) 1968. Karl Abraham: Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. Freiburg/Br. (Lambertus-Verlag) 1957 ²		
	KOLBENSCHLAG/PATZIG: Die deutsche Hand- werksorganisation. = Amt und Organisa- tionen der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 16, Frankfurt/M. - Bonn (Atheneum- Verlag) 1968. - Ernst MACDERBURG: Möglichkeiten einer Grundausbildung in den Berufsbegleitenden Schulen beim gegenwärtigen Gesellschafts- wandel. In: Die Sammlung 1957. S.520-532. - Friedrich SCHLIEPER: Allgemeine Berufspäd- agogik. Freiburg/Br. (Lambertus-Verlag) 1963. - Wilhelm WERNET: Handwerkspolitik, Cöttingen (Vandenhoek & Ruprecht) 1952.	HONDRICH: Die Ideologien von Interessenverbänden. A.a.O. Arbeitgeber. = Jahresbericht der Bundesver- einigung der Deutschen Arbeitgeberverbände 1967. - Frank HEIDTMANN: Zum ideologischen Gehalt der Äußerungen der BDA zum zweiten Bil- dungsweg. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 1969. S. 416-427. Friedhelm NISSEN: Aktion und Ideologie der BDA im Felde der Schule. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 1967. S. 1047-1058.	DCB-Geschäftsbericht 1962-1965. - Gewerkschaftliche Beiträge zu Fragen der beruflichen Bildung. Heft 2, 6, 11, 12. - Grundsatzprogramm des DCB. - v. REITZENSTEIN: Solidarität und Gleich- heit. A.a.O. - Um die Ordnung der Berufsausbildung. Eine Dokumentation des DCB (1966f).

Anmerkungen

- 1 Berufsbildungsgesetz, § 60, Abs. 1—3.
- 2 Berufsbildungsgesetz, § 63, Abs. 1, § 64, Abs. 1.
- 3 § 63, Abs. 5.
- 3a Das hier angedeutete Wissenschaftsverständnis entspricht der kritischen Theorie, wie sie vor allem durch MAX HORKHEIMER, THEODOR W. ADORNO und JÜRGEN HABERMAS entwickelt wurde. Vgl. die zusammenfassende und weiterführende Darstellung von ALBRECHT WELLMER: *Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus*. = edition suhrkamp. Bd. 336. Frankfurt/ 1969.
- 4 Vgl. KLAUS MOLLENHAUER: *Pädagogik und Rationalität*. In: *Die deutsche Schule* 1964. S. 672.
- 5 MOLLENHAUER, a. a. O., S. 671.
- 6 Bes. Art. 1, Abs. 1 und Art. 2, Abs. 1.
- 7 In: *Erziehung und Emanzipation*. Polemische Skizzen. München (Juventa-Verlag) 1968. S. 111.
- 7a Abhängig Arbeitende neigen auch in besonderem Maße zu einer autoritären Kindererziehung. PEARLIN/KOHN: *Social Class, Occupation, and Parental Values. A Cross National Study*. In: *American Sociological Review* 1966. S. 466—479. Der Zusammenhang zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Unfreiheit ist auf den politischen Einfluß der Unternehmer und auf die Prägung der Individuen durch ihre Arbeit zurückzuführen.
- 8 Vgl. Anhang des vorliegenden Artikels.
- 8a Folglich versuchen sie, die außerberufliche Bildung zu beeinflussen und die berufliche zu monopolisieren. Diese Tendenz ist das Pendant zu ihren Bemühungen um die Kontrolle der technologischen Forschung und des technischen Fortschritts. In beiden Fällen geht es darum, die Entwicklung von Produktivkräften zu steuern, um überkommene Produktionsverhältnisse zu konservieren.
- 9 Die deutsche Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist bis heute eher eine ideologische Rechtfertigungslehre als eine Erfahrungswissenschaft, geschweige denn eine kritische Disziplin. Vgl. bes. GISELA STÜTZ: *Einige Perspektiven autoritärer berufs- bzw. wirtschaftspädagogischer Postulate*. In: *Die deutsche Berufs- und Fachschule* 1969. S. 445—452. — Eine ausführlichere Analyse der selben Autorin erscheint demnächst in der edition suhrkamp unter dem Titel: *Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt*. — Über den Stand der einschlägigen Forschung informiert besonders umfassend das Gutachten von BLANKERTZ/CLAESSENS/EDDING: *Ein zentrales Institut für Berufsbildungsforschung?* Erstattet im Auftrag des Senators für Arbeit und soziale Angelegenheiten des Landes Berlin 1966 (hektographiert). Seither hat sich wenig geändert.
- 10 Ausführlich dargestellt in LEMPERT/EBEL: *Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Grundlagen für die Bemessung des Zeitraums der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau*. = *Freiburger Studien zu Politik und Soziologie*. Begründet von A. BERGSTRÄESSER. Freiburg/Br. (Rombach) 1965. S. 276—296, 383—400.
- 11 Vgl. die zusammenfassende Darstellung von VOLKER KRUMM: *Lehrlinge urteilen über ihre betriebliche Ausbildung*. In: *Wirtschaft und Berufserziehung* 1967. S. 492—499. — Über eine neuere Untersuchung berichtet WERNER GEILING in seinem Artikel: *Reform der Berufsausbildung — Heute dringlichste Aufgabe*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 1969. S. 235—238.
- 12 KRUMM/ZETTL: *Ein Instrument zur Erfassung von Lehrlingstätigkeiten. Eine Untersuchung über die Zuverlässigkeit von Arbeitsprotokollen*. In: *Die deutsche Berufs- und Fachschule* 1970. S. 14—21.
- 13 Vgl. *Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung*. Bonn 1969. S. 15—17.
- 14 Aber eben nur eine kleine Elite von Anwärtern auf privilegierte Arbeitsplätze. Dieselben Firmen beschäftigen daneben oft große Scharen niedrig qualifizierter, aber gut disziplinierter Handwerksgesellen in untergeordneten Positionen, obwohl sie im Unterschied zu vielen Handwerksbetrieben durchaus in der Lage sind, ihren gesamten Nachwuchs gut auszubilden. Insofern greift die übliche Kritik der Handwerkslehre etwas kurz.

- 15 Vgl. WOLFGANG DIETRICH WINTERHAGER: Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung. Eine wirtschaftstheoretische Analyse mit empirischen Daten zur Lehrlingsausbildung in der Industrie. = Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Hg. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Stuttgart (Klett) 1969. S. 23 ff.
- 16 Vgl. BOEHM/WINTERHAGER: Ein Modell zur Organisation und Finanzierung der beruflichen Bildung. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 1968. S. 889–900.
- 17 Siehe bes. ADOLF KELL: Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung. Analyse von Verbandsäußerungen zur Struktur des westdeutschen Ausbildungssystems. 2 Bd. Erscheint in der Reihe: Studien und Berichte des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin 1970 (hektrographiert). — Vgl. außerdem MARTIN BAETHGE: Die Bildungspolitik der unternehmerischen Wirtschaftsverbände. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 1969. S. 403–416.
- 18 Die unterschiedliche Aufgeschlossenheit der „Arbeitnehmer“- und „Arbeitgeber“-Verbände gegenüber einer unabhängigen Forschung im Bereich des beruflichen Bildungswesens ist u. a. bei dem 1967 veranstalteten Hearing zum Berufsbildungsgesetz zum Ausdruck gekommen. — Vgl. LIPSMEIER/GREINERT: Berufsausbildungsgesetz — Hearing 1967. Eine Analyse und Auswertung. = Gewerkschaftliche Beiträge zu Fragen der beruflichen Bildung. Broschüre 12. Köln (Bund-Verlag) 1968. S. 11. In dieser Schrift sind die wichtigsten Argumente vieler Verbände und Experten auf knappem Raum übersichtlich zusammengestellt. — Ferner: Anhang des vorliegenden Artikels.
- 19 Vgl. LIPSMEIER/GREINERT, a. a. O., S. 14.
- 20 Im Hearing zur Lehrlingsempfehlung des Deutschen Bildungsrats 1968.
- 21 A. a. O., S. 11/12.
- 22 Sie wurden u. a. auf dem eben erwähnten Hearing des Deutschen Bildungsrats vorgetragen.
- 23 §§ 6, Abs. 1, 4.; 20; 23; 24; 45; 58, Abs. 3; 76.
- 24 Ein Sechstel der (stimmberechtigten) Mitglieder müssen in Fragen des beruflichen Schulwesens sachverständig sein. § 50, Abs. 1; § 54, Abs. 1.
- 25 § 56, Abs. 1.
- 26 § 52; § 54, Abs. 5; § 57, Abs. 1.
- 26 a Vgl. § 58, Abs. 3.
- 27 Vgl. § 51.
- 27 a Auch dies dürfte nur unvollkommen gelingen, da qualifizierte Wissenschaftler hierfür vermutlich kaum gewonnen werden können.
- 27 b Zum Inhalt des ganzen Absatzes: LIPSMEIER/GREINERT: Berufspädagogik und Ausbildungsrecht. Kritische Anmerkungen zum Berufsbildungsgesetz. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1970. S. 40–48.
- 28 Vgl. FRIEDHELM NYSEN: Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule. Köln (Pahl-Rugenstein) 1969. S. 134–159. — Ders.: Gewerkschaft und Schule. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 1969. S. 428–435.
- 29 Vgl. bes. IRENE VON REITZENSTEIN: Solidarität und Gleichheit. Ordnungsvorstellungen im deutschen Gewerkschaftsdenken nach 1945. = Soziologische Abhandlungen. Sozialwissenschaftliche Schriftenreihe der Wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Freien Universität Berlin. Hg. BÜLOW/STAMMER. Heft 2. Berlin (Dunker & Humblot) 1961. S. 171–180.
- 30 Weitere Grundfiguren von Verbandsideologien sind in dem nachstehend genannten Buch von KARL OTTO HONDRICH beschrieben: Die Ideologien von Interessenverbänden. Eine strukturell-funktionale Analyse öffentlicher Äußerungen des Bundesverbandes der Deutschen Industrie, der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Berlin (Dunker & Humblot) 1963. S. 127–140.
- 31 Das läßt sich an einer besonderen Verwendungsweise des Wortes „Wirtschaft“ beispielhaft demonstrieren: Wer von uns sagt nicht zuweilen „Wirtschaft“ und meint damit die Unternehmer? Er hat dann eine Minderheit mit der Gesamtheit und eine Personengruppe mit einem Sachbereich verwechselt.
- 32 INGO RICHTER: Die Rechtsprechung zur Berufsausbildung. Analyse und Entscheidungssammlung. = Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Hg. Institut für Bil-

- dungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Stuttgart (Klett) 1969. Bes. S. 38, 74, 99 und 100.
- 33 KELL, a. a. O. — Für die Verbände der Lehrer allgemeinbildender Schulen und für diese Lehrer selbst gilt das Gleiche. NYSEN: Schule im Kapitalismus. a. a. O., S. 44—63. — Ders.: Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände auf Lehrer. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 1969. S. 436—445. — Die unterschiedliche Identifikation der Gewerbe- und Handelslehrer mit der Unternehmerideologie beruht vermutlich auf der unterschiedlichen Abhängigkeit der Inhalte technischer und ökonomischer Tätigkeiten von der bestehenden Wirtschaftsordnung.
 - 34 Vgl. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn 1969. S. 11.
 - 35 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Bundesverband der Deutschen Industrie, Deutscher Handwerkskammertag, Deutscher Industrie- und Handelstag: Ideologie und Wirklichkeit. Zu den Empfehlungen der Bildungskommission „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“. Bonn 1969.
 - 36 BRIGITTE BEER: Auf dem Rücken der Lehrlinge. Die Empfehlungen des Bildungsrates lösen eine heftige Kontroverse aus. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17./18. Juni 1969. — Eine ausführliche Erörterung der Vorwürfe der Unternehmerverbände gegenüber der Bildungskommission findet der Leser in dem Artikel von ANTONIUS LIPSMEIER: Die Empfehlungen des Bildungsrats zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung in der Diskussion. In: Berufliche Bildung 1969. S. 241—248.
 - 37 A. a. O., S. 5/6.
 - 38 S. 42/43.
 - 38 a Ausführlicher werden einige Aspekte der hier nur skizzierten Entwicklung in folgendem Artikel des Vorsitzenden der verantwortlichen Unterausschusses des Bildungsrates beschrieben: THEODOR DAMS: Reform der Lehrlingsausbildung zwischen Realität und Utopie. In: Die berufsbildende Schule 1970. S. 204—210.
 - 39 Stand der Lehrlingsausbildung in Baden-Württemberg. In: Die Gewerbeschule 1/2, 1970. S. 19/20.
 - 40 Besonders die Ermächtigung von Bundesministerien zum Erlaß von Rechtsverordnungen über die Ausbilderqualifikation (§ 21) und über die Anrechnung des Besuchs berufsbildender Schulen auf die Ausbildungszeit (§ 29, Abs. 1). — Vgl. KARL W. HERBST (BDA): Berufsbildungsgesetz — ein befriedigendes Gesetz. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 1969. S. 711/712.
 - 40 a Weil unser Staat Unternehmerinteressen privilegiert, erscheint die relative Staatsfreudigkeit der Gewerkschaften zumindest soweit problematisch, wie diese sich nicht für die Interessen der Unternehmer einsetzen.
 - 41 Vgl. MANFRED LEISS: Fortschritt im neuen Berufsbildungsgesetz? In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 1969. S. 709/710.
 - 42 Zur Beurteilung des Berufsbildungsgesetzes durch den Gewerbelehrerverband: HEINZ BADER: Das Berufsbildungsgesetz von 1969 — eine verpaßte Chance? In: Die berufsbildende Schule 1969. S. 647—649. — Stellungnahme des Handelslehrerverbands: HEINRICH SCHRADER: ... die Lehrer mit beratender Stimme. In: Wirtschaft und Erziehung 1969. S. 438—442.

MANFRED HÜTTNER

Die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen

Ein Grundproblem der Didaktik der Wirtschafts- und Arbeitslehre
in der Hauptschule*

Daß es überhaupt zu einem Abgrenzungsproblem zwischen dem sog. allgemeinbildenden Schulwesen einerseits und dem sog. berufsbildenden andererseits kommen konnte, ist offensichtlich ganz entscheidend zurückzuführen auf die Idee einer „Arbeitslehre“ — in den *allgemeinbildenden* Schulen —, welche (worauf sogleich zurückzukommen sein wird) doch gerade die — wesentlich durch den *Neuhumanismus* bedingte — scharfe Entgegensetzung von Allgemein- und Berufsbildung zumindest in Frage zu stellen trachtet. Wenn also gerade dadurch das „Abgrenzungsproblem“ (neu) aufgeworfen wurde, so ist es wohl richtig, zunächst den Gang der Diskussion um diese „Arbeitslehre“ zu skizzieren, dann den gegenwärtigen Stand — kritisch — zu betrachten und schließlich zu fragen, wie das, was sich heute in Theorie und insbesondere (Schul-)Praxis in bezug auf die „Arbeitslehre“ herauskristallisiert hat, durch die Einführung eines 10. (Vollzeit-)Pflichtschuljahres evtl. erneut problematisch wird.

I. Die Entwicklung der Diskussion um die „Arbeitslehre“

Der Gedanke einer Verbindung von „Schule“ und „Arbeitswelt“ (oder, um es anders resp. konkreter zu fassen, zwischen „praktischem Tun“ und „theoretischer Reflexion“) ist an sich nicht neu. Ganz abgesehen von der „Marx’schen Bildungskonzeption“ und den Maßnahmen in bezug auf die „polytechnische Bildung und Erziehung“ in den östlichen Ländern bzw. — in weiterem soziologisch-politischen Rahmen — den Bestrebungen zur „Verbindung von Theorie und Praxis“ in China — ganz abgesehen davon lassen sich Stellungnahmen hierzu und auch einige praktische Versuche recht weit zurückverfolgen¹⁾. Entscheidende neue Impulse erhielten solche Bestrebungen durch die — als besondere Richtung aus der „Reformpädagogik“ zu Beginn dieses Jahrhunderts hervorgehende — „Arbeitsschul- Bewegung“, speziell der Kerschensteiner’schen Prägung²⁾. Seinen Ausdruck fand dies Bemühen in der Festlegung eines neuen Faches „Arbeitsunterricht“ in der Weimarer Verfassung³⁾. Nach einer Umfrage von DÖRSCHEL im Jahre 1941 „überwog statistisch die Werkarbeit als Unterrichtsfach an Volksschulen eindeutig in den Städten und

* Überarbeitete bzw. durch Literaturbelege etc. ergänzte Fassung des Vortrages. Einige Passagen der folgenden Ausführungen finden sich auch in dem — zur Zeit der Abfassung des Vortrages in Vorbereitung befindlichen — Buch des Verfassers: „Arbeitslehre“ als „Wirtschaftslehre“. Zur Didaktik und Methodik (Wuppertal/Ratingen).

Großstädten. . . . Der herkömmliche kunsterzieherisch orientierte Werksunterricht war statistisch bedeutungslos geworden“⁴⁾).

Nach dem 2. Weltkrieg, insbesondere mit der Beendigung der „Wiederaufbauphase“, also seit Mitte bis Ende der 50er Jahre⁵⁾, wird die Notwendigkeit einer Reform des (west)deutschen Schulwesens unabweisbar. In Sonderheit bedurfte der Zweig des historisch gewordenen 3gliedrigen (allgemeinbildenden) Schulwesens⁶⁾, der seine Absolventen, in verhältnismäßig frühem Alter, unmittelbar in die „berufliche Wirklichkeit“ entläßt, die Volksschule — konkreter: ihre Oberstufe — dringend der Neuordnung im Hinblick auf eben diesen Personenkreis: Das „Übergangsproblem“⁷⁾, der Übergang von der Schule zur Arbeitswelt, mußte neu durchdacht werden. Die (früheren) Prinzipien der Volksschule — die Idee des „bergenden Raumes“ und der „volkstümlichen Bildung“⁸⁾ — erwiesen sich (zumindest) für die moderne Gesellschaft, mit ihrem wachsenden Anteil der abhängigen und in Kooperation zu leistenden Arbeit, als nicht mehr tragbar.

Der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“⁹⁾ versuchte diesen Gegebenheiten zu entsprechen durch einen bereits 1959 veröffentlichten „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“¹⁰⁾. 1964 folgten diesem — zusammen mit dem „Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen“ — die (Ausführungs-) „Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule“¹¹⁾. Danach ist die Hauptschule „eine einheitlich konzipierte, auf der Grundschule und Förderstufe errichtete vierjährige Vollzeitschule, welche vom 7. Schuljahr an die Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt als neue Aufgabe aufnimmt, und zwar besonders durch eine Arbeitslehre auf praktischer Grundlage, deren Anteil am Unterrichtsganzen für einen großen Teil ihrer Schüler von Jahr zu Jahr steigt“¹²⁾.

Das wesentlich Neue ist also die „Arbeitslehre“¹³⁾. Sie ist „elementare praktische Arbeit in verschiedenen Sachgebieten mit eng darangeknüpfter gedanklicher Vorbereitung, Zwischenbesinnung und Auswertung“. Ihr Ziel ist „eine Bildung von ‚Kopf, Herz und Hand‘“, bei der „der Schüler mit Grundzügen des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung soweit vertraut (wird), daß er danach seine Berufswahl verständiger treffen kann“. Sie beansprucht ihn „in zwar immer noch unterrichtlichen, aber bereits produktionsähnlichen Situationen und erhält von daher den ihr eigenen ‚Ernstcharakter‘“¹⁴⁾.

„Zur praktischen Tätigkeit und deren denkender Durchdringung treten erste Beobachtungen in den Betrieben selber. Eine ‚Erkundung der heimatlichen Arbeitswelt‘ . . . wird freilich für die *technisch-ökonomische* Grundbildung nur wirksam, wenn eigene praktische Arbeitserfahrung den Boden dafür bereitet hat . . . Das gilt in noch höherem Maße für die . . . gut vorzubereitenden und auszuwertenden Betriebspraktika“ (S. 42 — Hervorhebung vom Verf.) Das Wesentliche an der neuen „Unterrichtsform“ (S. 41) besteht also — neben Betriebserkundungen und -praktika — in der Neu-Konzipierung des Werkunterrichts (Verlagerung von der mehr kunsterzieherischen auf eine mehr *technische* Ausrichtung), verbunden mit der Einbeziehung des *ökonomischen* Aspekts.

Diese Vorschläge des Deutschen Ausschusses haben — sowohl ganz allgemein im Hinblick auf die „Hauptschule“ als auch speziell hinsichtlich der „Arbeitslehre“ — eine rege Diskussion entfacht. Dabei ist auch Kritik nicht ausgeblieben. Gerade in bezug auf das Novum „Arbeitslehre“ hat diese vielfältigen Ausdruck gefunden — nicht immer nur in ganz uneigennütziger Weise¹⁵⁾.

Es kann nun hier nicht beabsichtigt sein, diese kritischen Einwände im einzelnen zu referieren oder etwa neue zu artikulieren¹⁶⁾. Vielmehr sollen nur einige der für die Entwicklung der Diskussion bedeutsamen Haupteinwendungen — soweit sie nicht später zu behandelnde Probleme betreffen und deshalb auch dort anzuführen sind — kurz erwähnt werden.

Zuvörderst ist dabei die Kritik am Begriff „Arbeitslehre“ zu nennen. Es wird in vielfältiger Weise bemängelt, daß dieser Ausdruck „inhaltsleer“, „mißverständlich“, „fragwürdig“ usw. sei; auch an Änderungsvorschlägen fehlt es nicht¹⁷⁾. Der Verfasser ist ebenfalls der Meinung, daß die Bezeichnung „Arbeitslehre“ äußerst unglücklich ist und darauf besser verzichtet werden sollte (etwa durch ein Vorgehen in der unten besprochenen Richtung).

Weiterhin wird kritisiert die Nähe zur „polytechnischen Bildung“ in den östlichen Ländern. Zweifellos ist eine solche „Nähe“ nicht zu verleugnen; die Frage ist nur, ob dies allein ein „Ablehnungsgrund“ sein kann¹⁸⁾.

Ein weiteres — und sicher *sehr* ernstzunehmendes — Argument richtet sich darauf, daß die „Wirklichkeit“ lediglich „fingiert“ wird, daß die vom Deutschen Ausschuss geforderten „produktionsähnlichen Situationen“ mit „Ernstcharakter“ (S. 41) an eben dieser Wirklichkeit vorbeigehen. Weniger schwerwiegend erscheint dem Verfasser dabei allerdings die Tatsache, daß „diese ‚Ernstsituation‘ . . . als fingiert erkannt“ wird und „ihre Wirkung“ verliert, als vielmehr, daß dies nicht geschieht und „dadurch die Vorstellungen über die Arbeitswelt vereinfacht werden“¹⁹⁾. Auf die Gefahr einer solchen unzulässigen Vereinfachung und damit mangelnden „Realitätsnähe“ wird — anhand auch von Beispielen — unten noch zurückzukommen sein.

Vorher aber ist ein weiterer — hier letzter — Einwand anzusprechen, der nämlich, „daß durch die Arbeitslehre nur eine Seite der gesamten menschlichen Lebenswelt — und zwar übermäßig — in den Vordergrund gerückt werde“²⁰⁾. Die Arbeitslehre müsse mehr leisten als „bloße ‚Berufsvorbereitung‘“, sie sei auch „im Zusammenhang mit der Freizeitpädagogik im weitesten Sinne zu sehen“²¹⁾, also auch unter dem Aspekt des Pendants zur „Arbeitswelt“, der „Freizeitwelt“²²⁾.

II. Der gegenwärtige Stand

Diese lebhafte Diskussion hat doch offenbar zu einem gewissen Konsensus geführt, der sich — zum wenigsten — darin ausdrückt, daß der *wirtschaftliche* (und *soziale*) Aspekt, gegenüber ursprünglich dem *technischen* bzw. *technologischem*

Gesichtspunkt, stärker betont wird²³). Das Hervortreten des wirtschaftlichen Aspekts ist vielleicht nicht einmal so sehr in der Literatur evident²⁴). Vielmehr zeigt es sich viel deutlicher – trotz aller Unterschiedlichkeit im Detail – in den Modellen zur schulpraktischen Verwirklichung in den einzelnen Bundesländern. So ist für *Niedersachsen* (bereits 1967) ausdrücklich von *Wirtschaftskunde* die Rede²⁵). Demgegenüber stand bei den – aus 1967 stammenden und für die Schulversuche geltenden – Lehrplänen für *Nordrhein-Westfalen*²⁶) der wirtschaftliche Aspekt zunächst noch im Hintergrund²⁷). Erst – dafür nun aber in besonders klarer Weise – mit den 1968 bei der Einführung der Hauptschule vorgelegten neuen Plänen²⁸) wird der wirtschaftliche Bereich besonders berücksichtigt. Darauf soll im folgenden – gewissermaßen exemplarisch bzw. stellvertretend für andere Länder²⁹) – noch etwas näher eingegangen werden, um zu zeigen, daß und inwieweit dadurch gewisse didaktische Grundprobleme (darunter auch das „Abgrenzungsproblem“ – zum berufsbildenden Schulwesen) gelöst, andere aber noch offen sind (und damit das „Abgrenzungsproblem“ erneut aufwerfen).

Nach diesen neuen Plänen für Nordrhein-Westfalen besteht die Fächergruppe „Arbeitslehre/Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ (1967 hieß es noch: „Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt“!) nunmehr aus 3 Teil-Fächern³⁰):

1. Das „Werken“ ist – als „Fach“ – endgültig als „Technisches Werken“, mit dem Ziel der „technischen Bildung“, festgelegt. Dagegen erhält das „künstlerisch akzentuierte Werken... seinen Ort im Rahmen des Faches „Kunst““ (B 10/3).

2. „Hauswirtschaft“ bleibt zwar weiterhin selbständiges Fach, ist aber jetzt „im Sinne einer elementaren Wirtschaftslehre des Haushalts und seiner Verflechtung in volkswirtschaftliche Prozesse neu konzipiert, nicht mehr ausschließlich auf die Mädchen bezogen und damit der Gesamtaufgabe der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt zugeordnet worden“ (B 10/3).

3. Als völlig neues Fach wurde eine „Wirtschaftslehre“ eingeführt, und zwar mit folgender Begründung:

a) „Es hat sich nämlich gezeigt, daß die in allen bisherigen Entwürfen zur Didaktik der ‚Arbeitslehre‘ geforderten ‚Erkundungen in der Arbeits- und Wirtschaftswelt‘ zwar einen nach wie vor unverzichtbaren Ansatz darstellen, daß ein geordneter Zusammenhang von Einsichten in wirtschaftliche Faktoren und Beziehungen jedoch nur vermittelt werden kann, wenn solche Erkundungen in einen stärker systematisierten Lehrgang eingeordnet werden“ (B 10/3).

b) „Für diesen Lehrzusammenhang wurde der Begriff ‚Wirtschaftslehre‘ dem der ‚Wirtschaftskunde‘ vorgezogen, um die Fehldeutung, es handle sich hier nur um eine lockere oder gelegentliche Information über wirtschaftliche Fakten und Einrichtungen abzuwehren und demgegenüber den Gesichtspunkt einer – freilich elementaren – Systematik hervorzuheben“ (B 10/3).

Als *Bildungsziel* für das neue Fach „Wirtschaftslehre“ wird festgelegt, (1.) daß „der Hauptschüler die Fähigkeit erwerben (soll), sich im wirtschaftlichen Bereich

orientieren zu können“, daneben aber auch — in Zusammenarbeit mit anderen Fächern —, (2.) „die Interdependenz wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Vorgänge“ sichtbar zu machen (B 10/64). Davon ausgehend, werden „als allgemeine Bezugspunkte für den ausgewählten Lehrstoff“ die Bereiche „Volkswirtschaft“ und einige wirtschaftlich wesentliche Teile des Rechts“ angesehen (B 10/65). Die „betriebswirtschaftliche Perspektive“ könne „demgegenüber zurücktreten, da sie . . . ihren eigentliche Ort im berufsbildenden Schulwesen“ erhalte. „Die Lehrstoffe sind zwar *berufsbedeutsam*, aber nicht speziell *berufsbezogen*.“ (B 10/65 — Hervorhebung vom Verf.)

Im Hinblick auf die „ungeheure Stofffülle“ wird „für das *methodische Vorgehen*“ „das Prinzip der Bildung von *Orientierungsfeldern*“ vorgeschlagen (B 10/65). („Die kettenartige Aufeinanderfolge der Stoffgebiete wird“ also „zugunsten eines netzartigen Aufbaues . . . aufgegeben“ — B 10/66.) Nachstehend eine Zusammenstellung dieser „Orientierungsfelder“ für die einzelnen Schuljahre mit den dazugehörigen „Themen“³¹⁾:

<i>Schuljahr</i>	<i>Orientierungsfelder</i>	<i>Themen</i>
5	Bedürfnisse	Bedürfnisse Bedarf Güter und Dienstleistungen
	Wirtschaften	Wirtschaften
7 ³²⁾	Markt	Markt
	Preise	Preise
	Geld	Geld
8	Wirtschaftskreislauf	Die Stellung des Menschen im Wirtschaftsablauf Güter- und Geldströme Die Produktionsfaktoren Sparen und Investieren Einkommen Die Güterverteilung (Distribution) Der Vertrag als Regulativ wirtschaftlicher Beziehungen
9	Wirtschaftssysteme und Wirtschaftsordnungen	Markt und Wirtschaftskreislauf (Wiederholung) Wirtschaftssysteme Wirtschaftsordnungen

Mit diesem Modell scheinen dem Verfasser 2 Grundprobleme der Didaktik einer „Wirtschafts- und Arbeitslehre“ gelöst, einmal das hier zur Diskussion stehende „Abgrenzungsproblem“ (gegenüber den berufsbildenden Schulwesen)³³⁾, zum anderen aber auch das — damit, wie sogleich deutlicher gemacht werden soll, in gewisser Weise in Zusammenhang stehende — Problem: „Projekt“ oder „Lehrgang“. Diese Entscheidung für einen (in etwa „systematisierten“) „Lehrgang“ und gegen ein rein *exemplarisches*, an „Projekte“ gebundenes Vorgehen hält der Verfasser (bei aller Anerkennung der Problematik, die mit einer lehrgangsmäßigen,

vielleicht sogar „dozierenden“, jedenfalls aber „systematisierenden“ Darstellungsweise verbunden ist, auf der einen Seite und aller Befürwortung „aktiver“ Lehrmethoden auf der anderen) für äußerst positiv. Lange Zeit bestand offenbar tatsächlich die Gefahr einer – bereits oben angesprochenen – unzulässigen Vereinfachung der Arbeitswelt und mangelnden „Realitätsnähe“. Das sei hier kurz an 3 Beispielen demonstriert:

1. In dem von SCHERNIKAU unter dem Rubrum „Produktion und Verkauf“ beschriebenen – und ansonsten ausgezeichneten – „Vorhaben Gebäckfabrikation“³⁴⁾ sollen auch die „Selbstkostenpreise“ (im Sinne effektiv entstandener Ausgaben) der gebackenen Kekse ermittelt, diese mit den „Ladenpreisen“ verglichen und daraufhin dann die Verkaufspreise gefunden werden. Wo aber bleiben die „Lohnkosten“, die „Abschreibungen“, die sonstigen „Gemeinkosten“? Muß nicht der Vergleich einseitig ausfallen und damit vielleicht zur Erweckung bzw. Förderung „prinzipieller“ Vorurteile beitragen?³⁵⁾

2. Die zweifellos sehr verdienstvollen „Dortmunder Bildungspläne“ (T. II: Hauptschule) – von 1967 – enthalten auch eine detaillierte Beschreibung eines „Vorhabens“ für das 5. Schuljahr: „Bau eines Sandkastens“ (S. 114–117). Die darin angesprochenen Aspekte mögen auch tatsächlich in Erscheinung treten und damit die Ziele des Vorhabens erreicht werden. Aber: Handelt es sich hier nicht nur um einen „einmaligen“ Vorgang, der somit auch nur *einem* „Schülerjahrgang“ (bzw. *einer* „Arbeitsgemeinschaft“ etc.) zugute kommt? Müßte man nicht vielmehr nach Möglichkeiten suchen, die sich *laufend*, für – im Prinzip – *alle* Schüler, verwirklichen lassen?³⁶⁾

3. In ähnlicher Weise muß etwa auch das von G. GROTH – allerdings bereits 1967 – vorgetragene Modell (Bau von Kellereingängen in Reihenhäusern)³⁷⁾ bedenklich stimmen³⁸⁾.

Gegen viele dieser „Projekte“ spricht auch ihre ausschließliche Hinordnung auf die Hauptschule – mit der Gefahr, daß diese „zur ‚Blaujackenschule‘ degradiert wird“³⁹⁾. Besonders eindringlich sind diese Bedenken von BLANKERTZ – bei Beziehung auf SCHORB, HELMERS und MIERKE – formuliert worden: „Wer die Schulreform unter dem Aspekt der Demokratisierung betrachtet, muß befürchten, eine starke Wendung der Hauptschule zur Berufsbildung könne alle Brücken zur Realschule und zum Gymnasium verstellen“⁴⁰⁾. Daraus folgt für die Hauptschule, daß diese die Festlegung auf „inferiore Handwerkstechniken“ vermeiden, daß also hier „die Arbeitslehre stark theoretisch und intellektuell ausgerichtet“⁴¹⁾ sein muß.

Diese stärkere „Theoretisierung“ (die also offenbar eher für einen „Lehrgang“ als für – ausschließlich oder überwiegend – „Projekte“ spricht) fördert aber augenscheinlich nicht nur die Lösung des Übergangsproblems in bezug auf andere *allgemeinbildende* Schulformen, sondern auch genauso hinsichtlich der *berufsbildenden* Schulen. Neu stellt sich dieses – speziell im Hinblick auf die eigentliche Fragestellung, die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen – allerdings mit der Einführung eines 10. Pflichtschuljahres:

III. Die Einführung des 10. Pflichtschuljahres als künftiges Problem

Wenn, wie derzeit in Nordrhein-Westfalen (als dem hier herangezogenen Exempel), die (Vollzeit-)Schulpflicht mit dem 9. Schuljahr endet, ergibt sich – im Hinblick auch speziell auf die „Fachoberschule“ – folgendes Bild:

Bildungswege über die Fachoberschule

(Fachhochschulreife)										
Schuljahre	14			FOS Kl 12				FOS Kl 12	FOS Kl 12	Lehre mit Berufsschule 2 1/2 - 3 Jahre
	13			FOS Kl 10			FOS Kl 12	Lehre mit Berufsschule 2 1/2 - 3 Jahre		
	12		FOS Kl 12	Lehre mit Berufsschule 3 - 3 1/2 Jahre	FOS Kl 11		FOS Kl 12		FOS Kl 12	
	11		FOS Kl 11		Berufsfach- schule gewerbl.- techn. (Gewerbe- schule) hauswirt- schaftl. kaufmännisch (Handels- schule)		FOS Kl 11			
	10		FOS Kl 10					Realschule (Abschluß)	Gymnasium (Versetzung nach Kl 11)	
	9		Abschluß I	Abschluß II		Hauptschule				

Wird nun ein 10. (Vollzeit-)Schuljahr eingeführt — gleichgültig zunächst, ob auf freiwilliger Basis oder nicht —, so entsteht die (heiß umstrittene) Frage, wo es seinen Platz haben soll. Schon rein optisch folgt aus dem Schema, daß dies für *alle* Schüler offenbar *nicht* die Hauptschule sein wird. Das kann schon deshalb nicht der Fall sein, weil ja nicht alle Schüler, mit Ende des 9. Schuljahres, den — qualifizierten — „Abschluß I“ erreichen werden. Nur für die Gruppe mit diesem Abschluß kann gewissermaßen die Klasse 10 (der Fachoberschule), mit der die „Fachoberschulreife“ erworben wird, auch an der Hauptschule eingerichtet werden. Daß dies sogar sinnvoll ist, zeigt ein Blick auf die „Studentafel“ für diese Klasse: Sie enthält — als nicht überwiegend „*allgemeinbildendes*“ Fach — lediglich 5 Stunden „Einführung in die Wirtschafts- und Arbeitswelt“, worunter wiederum 2 Stunden ganz allgemein der „Wirtschaftslehre“ gewidmet sind und lediglich 3 der „Einführung in den gewählten Fachbereich“ (also: „Technik“, „Wirtschaft“, „Sozialpädagogik“ und „Gestaltung“) dienen⁴²).

Für alle anderen Schüler ist dann ein „*Berufsgrundschuljahr*“ einzurichten, das also nicht so sehr der Erlangung der Fachoberschulreife dienen sollte (obwohl das wiederum auch wohl tunlichst nicht ganz auszuschließen wäre), sondern „die erste Phase der Berufsausbildung“ darstellt. Diese „hat Grundkenntnisse und -fertigkeiten zu vermitteln und Einsichten zu wecken, die als Basis für die weiterführende Ausbildung unerlässlich sind und für die Ausbildung mehrerer Berufe in Frage kommen“⁴³). Es handelt sich also um eine Organisation (je nach Blickpunkt „Differenzierung“ oder auch „Zusammenfassung“) nach „*Berufsfeldern*“⁴⁴). Für die Hauptschul-Didaktik ergibt sich daraus also die Aufgabe lediglich der Hinführung zur „*Berufsfeld-Wahlreife*“, nicht aber der für einzelne Berufsgruppen oder gar Berufe⁴⁵).

Damit scheint auch dieses Abgrenzungsproblem, jedenfalls im Prinzip, gelöst: Das 10. Schuljahr wird grundsätzlich — in Gestalt des (nach „*Berufsfeldern*“ organisierten) „*Berufsgrundschuljahres*“ — dem „berufsbildenden Schulwesen“ zugeordnet; lediglich die Schüler, die zur Fachoberschulreife geführt werden wollen (bzw. können), verbleiben evtl. in einem 10. Schuljahr in der Hauptschule⁴⁶). Wie bereits erwähnt, stellt sich also allenfalls hierfür aus der Sicht der Hauptschule das „Abgrenzungsproblem“⁴⁷).

Von allergrößter Bedeutung ist eine solche Konzeption selbstverständlich für die berufsbildenden Schulen. Darauf sei hier nur hingewiesen und auch vermerkt, daß sich bei einem 10. (Vollzeit-)Pflicht-Schuljahr wohl auch — zumindest dann, wenn, wie hier skizziert, dieses nicht überwiegend allgemeinbildenden Charakter hat, sondern bereits die „erste Phase der Berufsbildung“ darstellt — die Frage nach der Verkürzung der Lehrzeit (vorausgesetzt, daß überhaupt das bisherige, sog. duale System beibehalten wird) erhebt⁴⁸). Im übrigen stellt sich bei dieser hier dargelegten Konzeption natürlich auch die Frage der Bedeutung der Realschule und der herkömmlichen „*Berufsfachschule*“ — ein nach Ansicht des Verfassers auch allein aus der Sicht der Hauptschule sehr bedeutsames Problem, das aber hier (in dem Zusammenhang, der ausschließlich zur Diskussion stand, der Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen) — abschließend nur mehr angedeutet sein sollte.

Anmerkungen

- 1 So erwähnt etwa DÖRSCHEL — unter Bezugnahme auf das umfassende Werk von BURGER, E., *Arbeitspädagogik. Geschichte — Kritik — Wegweisung*, 2. Aufl., Leipzig 1923 — die „praktischen Vorgänge in AUGUST HERMANN FRANCKES Waisenhaus in Halle, in der Schnepfenthaler Erziehungsanstalt CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANNs, in den sogenannten Industrieschulen zur Förderung der Arbeitsamkeit im achtzehnten Jahrhundert, auf dem Neuhof JOHANN HEINRICH PESTALOZZIS“ (DÖRSCHEL, A., *Arbeitslehre*, in: *Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik* 1969, S. 33—67, speziell S. 35).
- 2 KERSCHENSTEINER, G., *Begriff der Arbeitsschule*, 1. Aufl. 1912, 15. Aufl. 1964. A. SCHORB kennzeichnet übrigens (in: *Pädagogisches Taschenlexikon*, 2. Aufl., Bochum — 1968 —, S. 20) die Unterschiede in den Auffassungen von GAUDIG in Leipzig und KERSCHENSTEINER, München, so: „Bei der Münchener Richtung hat die Arbeitsschule mehr sozialpädagogischen Charakter und manifestiert sich vorwiegend in manuellem Tun; in der Leipziger ist sie individualpädagogisch motiviert“. Auf den internationalen Charakter des Problems verweist — unter Anziehung des Aufsatzes von ANWEILER, O., *Der internationale Zusammenhang der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts* (DEWEY, KERSCHENSTEINER, BLOSKI), in: *Bildung und Erziehung*, 1961, S. 385 ff. — STRATMANN; vgl. STRATMANN, K., *Hauptschule und Arbeitslehre. Analyse der Diskussion um ein schulpädagogisches Projekt*. Gutachten ..., betreut und eingeleitet von H. H. GROOTHOFF, Ratingen 1968, S. 37 und 112.
- 3 Art. 148, Abs. 3, Satz 1: „Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen.“
- 4 DÖRSCHEL, a. a. O., S. 36.
- 5 Dieser Übergang von der durch die Sonderbedingungen des „Nachholbedarfs“ etc. gekennzeichneten unmittelbaren Nachkriegszeit zu einer „normalen“ wirtschaftlichen Entwicklung, mit ihren für die „Marktwirtschaft“ wohl typischen zyklischen Schwankungen, wird übrigens auch daran sichtbar, daß Mitte der 50er Jahre der erste ausgeprägte (Nachkriegs-)Zyklus beginnt, mit den Boomjahren 1955/1956 und einer leichten Abschwächung 1957; der nächste Zyklus führt schon zu einer — besonders in Norddeutschland — deutlich spürbaren Rezession (1962).
- 6 Vgl. dazu die historisch-soziologische Analyse von ROESSLER, W., *Das allgemeinbildende Schulwesen im Sozialfeld der Gegenwart*, im „Jahrbuch 1967“ des Landesamtes für Forschung Nordrhein-Westfalen, S. 449—479.
- 7 s. MÖLLER, H., *Haben wir das Übergangsproblem falsch angepackt?* in: *Rundgespräch* 1/1966, S. 18.
- 8 Vgl. KLAFFKI, W., *Arbeitslehre in der Gesamtschule*, in: KLAFFKI/SCHULZ/KAUFMANN, *Arbeitslehre in der Gesamtschule*, Weinheim 1968, S. 11—43 und 67—80, speziell S. 15.
- 9 Im folgenden zitiert als: *Deutscher Ausschuß*. Dieser Ausschuß ist bekanntlich inzwischen aufgelöst worden; an seine Stelle ist der „Deutsche Bildungsrat“ getreten.
- 10 „Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses . . .“, Folge 3.
- 11 Veröffentlicht als Folge 7/8, Stuttgart 1965 (im folgenden zitiert: „Empfehlungen“).
- 12 „Empfehlungen“ S. 25. — Sie, die Hauptschule, dient u. a. der „berufsorientierenden Menschenbildung“ (und „ist eine Oberschule, die für geeignete Schüler — in Weiterführung des auf der Förderstufe eingeleiteten Kursunterrichts — in Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturlehre erheblich über die Anforderungen der bisherigen Volksschule hinausführt“). (Ebenda.)
- 13 Allgemein wird die Anregung dazu, für Sache und insbesondere Bezeichnung, auf H. ABEL (in seinem Aufsatz „Im Vorraum der Arbeitswelt“, in: *Berufspädagogische Zeitschrift* — BPZ —, 2-3/1960, S. 27—30) zurückgeführt. ABEL selbst spricht allerdings nur von einer „Lehre von der Arbeit“ (S. 28 und 29). Dies kommt auch zum Ausdruck in einem Beitrag aus dem gleichen Jahre: „Arbeitslehrer — eine Forderung unserer Zeit“ (BPZ 10/1960, S. 199—202); man hätte sonst wohl — zwar sprachlich unschön, aber doch wohl richtiger — von „Arbeitslehre-Lehrern“ (ähnlich wie z. B. von „Erdkunde-Lehrern“ statt von „Erd(e)-Lehrern“) reden müssen. (Auch J. RIEDEL spricht noch — im Aufsatz „Ideen zu einer grundlegenden technischen Bildung“, in: BPZ 6/1963, S. 120—121 — von „Arbeitslehrern“.) Der Terminus „Arbeitslehre“ ist offenbar erst später — aber immer noch vor den „Empfehlungen“ des Deutschen Ausschusses — von ABEL und WIEMANN explizit so verwandt worden (mit Bezug auf

- die „Arbeitswissenschaft“ einerseits und die „Arbeitspädagogik“ andererseits). — TOLLKÖTTER hat übrigens (nach einer von H.-U. LEGNER gegebenen Zusammenfassung der Vorträge und Diskussionen auf der Tagung des Gesamtverbandes Niedersächsischer Lehrer in Bad Harzburg vom 2./4. 1. 1967 — „Arbeitslehre — Standpunkte und Meinungen“, Hannover 1967, S. 72) darauf hingewiesen, „der Begriff“ sei „um 1806—07 von PESTALOZZI zum erstenmal verwendet worden“.
- 14 „Empfehlungen“, S. 41. (Weitere Zitat-Nachweise im Text.)
 - 15 So wird man sagen können, daß manche Kritik z. B. von seiten der Lehrerschaft der berufsbildenden Schulen einerseits oder „der Wirtschaft“ andererseits aus unmittelbar betroffenen Interessen dieser Kreise selbst herrührt — weil vielleicht eine Schwächung etwa der Stellung der „Berufsfachschule“ oder die Tendenz zur Verkürzung der Lehrzeit (bei 10jährigem Schulbesuch tatsächlich eine nicht leichtzunehmende Frage!) befürchtet wird. Hierauf ist unten noch zurückzukommen.
 - 16 Eine solche — zusammenfassende — „Bestandsaufnahme“ hat etwa der Aufsatz von SCHRAMM, A., Die Arbeitslehre im Lichte der gegenwärtigen Kritik, in: Lebendige Schule 1/1969, S. 1—15, zum Ziel.
 - 17 Vgl. etwa die Zitate bei SCHRAMM, a. a. O., S. 15. DÖRSCHEL schlägt neuerdings die Bezeichnung „Betriebsarbeitskunde“ vor (a. a. O., S. 62).
MUTH bestimmt die gestellte Aufgabe als „vorberufliche Erziehung“ (Die Aufgabe der Schule in der modernen Arbeitswelt, 3. Aufl., Essen 1968). Dieser Terminus wird jetzt von F.-J. KAISER — schon im Titel seiner Schrift: Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung, Bad Heilbrunn 1969 — wieder besonders herausgestellt.
 - 18 „Was den Ursprung des Gedankens betrifft, so wissen wir heute einerseits, daß nicht erst MARX sein ‚Erfinder‘ ist; zum anderen kann gesagt werden, daß die polytechnische Bildung — jedenfalls beim jungen MARX — einen durchaus humanistischen, im speziellen Sinne des Wortes ‚pädagogischen‘ Sinn hatte. Was schließlich *Mitteldeutschland* anbetrifft, so hat die dortige Didaktik der polytechnischen Bildung gerade in den letzten Jahren so eindeutige Fortschritte in der realistisch-pädagogischen Zielbestimmung und in etlichen inhaltlichen und methodischen Details erzielt, daß die didaktische Theorie in der BRD keinesfalls auf eine offene und intensive, produktive Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungen verzichten kann.“ (KLAFKI, a. a. O., S. 19.)
 - 19 Aus einer gemeinsamen Stellungnahme „der Wirtschaft“ (DIHT — Deutscher Industrie- und Handelstag —, DHT — Deutscher Handwerkskammertag —, BDA — Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände — und BDI — Bundesverband der Deutschen Industrie) vom Oktober 1965; zitiert nach der Dokumentation von TOLLKÖTTER, B., Hauptschule und berufliches Bildungswesen in der Diskussion, Weinheim 1967, S. 36 (und 30 bzw. 42).
 - 20 SCHRAMM, a. a. O., S. 5.
 - 21 STRATMANN, a. a. O., S. 52.
 - 22 Darüber hinaus wird — als eine weitere Einseitigkeit — „auf das zu enge Verständnis des Arbeitsbegriffs hingewiesen, das dazu verleite, Arbeit überwiegend als körperlich manuelle Arbeit und — das hängt unmittelbar damit zusammen — unter Betrieb nur eine Stätte der Rohstoffverarbeitung und der Warenherstellung zu verstehen“ (STRATMANN, a. a. O., S. 100). — SCHRAMM bemerkt in diesem Zusammenhang — sehr zu Recht, wenn man an das Fourastie'sche Entwicklungsmodell und seine, zumindest tendenziell, durchaus belegbare Richtigkeit denkt! —, daß die „Didaktik der Arbeitslehre . . . sich aber nicht dazu verleiten lassen (dürfe), ihren Auftrag von der zur Zeit noch relativ großen Zahl der Arbeitskräfte in der Güterproduktion her bestimmen zu wollen“ (a. a. O., S. 6).
 - 23 Die geschilderte Entwicklung steht zweifellos im Zusammenhang mit einer etwas anderen Akzentuierung der Ziele: War vorher die Ausrichtung auf den Menschen als Anbieter (von Arbeitsleistungen) vorherrschend, so trat später daneben die Orientierung am Menschen als Nachfrager (von Sachgütern und Dienstleistungen) — also die bereits erwähnte Notwendigkeit der Einbeziehung der „Freizeitwelt“, die Erkenntnis, daß, übertragen auf eine soziologisch-politische Motivierung, die „Arbeitslehre“ zwar einerseits (speziell) ein Mittel der „Erziehung zur ‚beruflichen Autonomie‘ (LEMPERT)“ — STRATMANN, a. a. O., S. 59 —, andererseits aber auch zum „mündigen Wirtschaftsbürger“ schlechthin sei. (Diese „Mündigkeit“ ist von E. WURDACK in seinem

Beitrag „Zum Selbstverständnis der Didaktik der Arbeitslehre“ — Die Deutsche Berufs- und Fachschule 6/1968, S. 417—435 — besonders herausgestellt worden; auf die Implikationen — und damit auch Begrenzungen — dieses Zieles sei hier nicht näher eingegangen.)

Im folgenden wird, quasi umgekehrt zu den geschilderten früheren Erörterungen, der *technologische* Aspekt vernachlässigt; doch gelten die weiteren Ausführungen dafür wohl größtenteils in analoger Weise.

- 24 Diesbezüglich unterscheidet STRATMANN (Signaturen der Diskussion um die Arbeitslehre, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 6/1968, S. 401—417) nach dem „didaktischen Rang“, den „die Modelle dem ‚Beruf‘ beimessen“, „zwei Konzeptionen“: das „berufspädagogische“ und das „werkpädagogische Modell“. (In ähnlicher Weise erkennt I. LISOP — Arbeitslehre nach Berufsfeldern, in: ebenda, S. 436—443, speziell 436 — „zwei Positionen: eine traditionell berufspädagogische ... und eine reformpädagogische.“)
- 25 Allerdings variiert die Terminologie. So wird in Anlage I (zum Erlaß vom 4. 7. 1967 über die „Umstrukturierung der 3. Bildungsstufe der Volksschule“) einerseits von „Gemeinschafts-, Sozial- und Wirtschaftskunde“, andererseits von „Sozial-, Wirtschafts- und Berufskunde“ gesprochen; in Anl. II (mit dem Titel: „Vorläufige Handreichungen für den Unterricht im Bereich ‚Arbeitslehre‘ in der 3. Bildungsstufe der Volksschulen mit Förderstufen (Kl. 7—9)“ — Anl. I.: „Richtlinien für die Umstrukturierung der 3. Bildungsstufe“) erscheint als Rubrum einmal „Arbeitskunde und Sozialkunde“ (Hervorhebung vom Verf.), zum anderen „Wirtschafts- und Gemeinschaftskunde“.
- 26 „Grundsätze, Bildungspläne, Richtlinien zur Neuordnung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen“ (H. 4 der Schriftenreihe „Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen“, Ratingen 1967).
- 27 Vgl. dazu auch die scharfe Kritik von RUHLOFF (Analytische und kritische Notizen zur Konzeption des Faches Arbeitslehre in der Hauptschule Nordrhein-Westfalens, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2/1968, S. 145—153, speziell 150 und 151) und auch von GROTH (Arbeitslehre — Entwicklung eines Lehrplans als politisches und didaktisches Problem, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 6/1968, S. 444—462, speziell S. 447 und 450).
- 28 „Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen“ (H. 30 der Schriftenreihe „Die Schule in Nordrhein-Westfalen“, Ratingen 1968).
- 29 Vgl. dazu aber z. B. auch die Regelungen in *Bayern*, gemäß dem „Lehrplan für den 9. Schülerjahrgang der Hauptschule“ (veröffentlicht mit Bekanntmachung vom 18. 4. 1969 im „Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus“ 10/1969, S. 441—464). — Für *Berlin* ist der Hauptschul-Entwurf (s. dazu auch KLEDZIG — Hrsg., Entwurf einer Hauptschule, Hannover 1967) durch die „Ausführungsvorschriften über Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule“ (Erlaß vom 10. 2. 1969, veröffentlicht im „Dienstblatt des Senats von Berlin“, T. III, Nr. 23/24 vom 26. 2. 1969) zwar präzisiert worden; die darin angekündigten „Rahmenpläne“ liegen aber für das Fach „Arbeitslehre“ noch nicht vor. Dafür erschien allerdings kürzlich (gerade während des Berliner Kongresses) eine vom „Beirat für Arbeitslehre“ beim Senator für Schulwesen herausgegebene „Arbeitsgrundlage Fach Arbeitslehre 7.—9. Klasse“; in der „Vorbemerkung“ heißt es dazu: „Gegenwärtig scheint es angemessen zu sein, den Entwurf einer Rahmenplanung zur Erprobung zu empfehlen. Der Aufnahme eines Rahmenplans für Arbeitslehre in die Sammlung der Rahmenpläne ... wird ein mehrjähriger Lern- und Aktionsprozeß vorausgehen.“ Zur Entwicklung in den Bundesländern im einzelnen s. auch die Schriftenreihe von VOELMY, W. (unter Mitarbeit von MÄCHLER, A.), Arbeitslehre-Unterricht in den Hauptschulen der Bundesrepublik Deutschland.
- 30 Abgesehen von diesen „drei Fächern, die in enger Kooperation betrieben werden müssen“ („Grundsätze ...“, B 10/2 — weitere Zitat-Nachweise im Text) — und dem möglichen Beitrag anderer Fächer —, werden der „Arbeitslehre/Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ weiter zugeordnet: a) „Erkundungen in der Wirtschafts- und Arbeitswelt“, b) das „Schülerpraktikum“.
- 31 Daneben werden im Lehrplan noch aufgeführt die „Aufgabenstellung“, „Erkundungsaufträge und Aspekterkundungen“ und „Lernziele und Einsichten“ (sowie ggf. „fächerübergreifende Bezüge“).

- 32 Gemäß dem vorgeschlagenen „Trimester-Modell“ wird im 6. Schuljahr „Wirtschaftslehre einschließlich Erkundungen von der Hauswirtschaft wahrgenommen“ (B 10/4).
- 33 Es muß allerdings offen bleiben, ob dies eine so weitgehende Ausklammerung betriebswirtschaftlicher Lehrinhalte hätte zur Folge haben müssen; der Verfasser glaubt an anderer Stelle (in der erwähnten Schrift über die Didaktik und Methodik der „Wirtschaftslehre“) gezeigt zu haben, daß eine ganze Reihe solcher Lehrinhalte durchaus allgemeinbildenden (bzw. „zwar berufsbedeutsamen, aber nicht speziell berufsbezogenen“) Charakter hat. (Als Beispiel sei hier nur genannt: Scheck, Überweisung etc. — in bezug auf die bargeldlose Lohnzahlung!)
- 34 In: Westermanns Pädagogische Beiträge 8/1968, K. 401—413. (Das Vorhaben umfaßt insgesamt 11 „Abschnitte“.)
- 35 SCHERNIKAU weist zwar darauf hin, daß „diese Unterschiede“ (zur „komplizierten Kalkulation des ‚wirklichen‘ Betriebes“) „im weiteren Verlauf des Unterrichts... wenigstens an einem Beispiel mit den Schülern herausgearbeitet werden“ sollten (S. 405—406). Aber: Selbst wenn dies geschieht — was in der Schulwirklichkeit nicht unbedingt selbstverständlich sein dürfte —, ist es dann, in bezug auf die Entstehung von „Vorurteilen“ etc., vielleicht nicht schon zu spät bzw. werden „diese Unterschiede“ (etwa hinsichtlich des komplizierten Begriffs der „Abschreibungen“) im nachhinein wirklich deutlich?
- 36 Dieser Gesichtspunkt der Reproduzierbarkeit ist vor allem von WELTNER (Naturwissenschaftlicher Unterricht und Arbeitslehre in: Arbeitslehre — Standpunkte und Meinungen, a.a.O., S. 38—44, speziell S. 41) betont worden.
- 37 Didaktische Kriterien einer Entwicklung der Arbeitslehre, in: BEELITZ, A. (Bearb.), Modelle einer Didaktik der Arbeitslehre, Köln 1969, S. 47—74.
- 38 S. auch die nach dem Vortrag in der Diskussion bereits vorgebrachten Einwände. Ganz analog sind Vorbehalte auch gegenüber dem von P. WERNER am gleichen Ort geschilderten Projekt zu erheben (und wurden in der Diskussion auch laut). Wenn so auch die zumindest ursprünglich, sehr starke „Projekt-Orientierung“ der „Berliner Vertreter“ hätte skeptisch stimmen können, so zeigt doch andererseits die Durchsicht der oben zitierten „Arbeitsgrundlage“ die Einbeziehung auch von „Lehrgangs“-Elementen (besonders deutlich im 9. Schuljahr!). So ist auch entsprechend definiert: „Ein Vorhaben umschließt neben seinem Kern, dem eigentlichen Projekt, auch die zu dessen Realisierung notwendigen Lehrgänge und Übungen“ (S. 5). — Umgekehrt sieht auch der Plan für Nordrhein-Westfalen durchaus „Vorhaben“ — im engeren Sinne — vor, wenn auch in begrenzter Anzahl und in mehr „fächerverbindender“ Beziehung. (S. dazu ausführlicher den entsprechenden Abschnitt in der erwähnten Schrift des Verfassers.)
- 39 DÖRSCHEL, a.a.O., S. 59 (unter Bezugnahme auf EDERER).
- 40 BLANKERTZ, H., Didaktik der Arbeitslehre und ihre Konsequenzen für die Lehrerbildung, in: Wirtschaftsakademie für Lehrer (Hrsg.), Arbeitslehre — didaktischer Schwerpunkt der Hauptschule, ... , Bad Harzburg 1967, S. 21—31, speziell S. 29. „Dieses Argument wird besonders von den im Aufbau befindlichen Gesamtschulen geltend gemacht, in denen Volksschule, Realschule und Gymnasium als eine schulorganisatorische Einheit konzipiert sind. Denn wenn durch die Einführung der Arbeitslehre in einem Zweig der Gesamtschule die Schüler auf ‚inferiore Handwerkstechniken‘ festgelegt werden, verhindert man gerade die Möglichkeiten, die die Gesamtschule bieten soll.“ (Ebenda, S. 29—30.)
- 41 ebenda, S. 30.
- 42 Vgl. Erlaß vom 18. 6. 1969 („Amtsblatt des Kultusministeriums“ 7/1969, S. 279) mit der Stundentafel für die Klassen 10 und 11 (die Stundentafel für die Klasse 12 wurde im „Amtsblatt“ 3/1970, S. 80/81 — Erlaß vom 5. 2. 1970 — veröffentlicht) sowie Erlaß vom 20. 11. 1969 („Amtsblatt“ 1/1970, S. 7). Das didaktische Auswahlproblem stellt sich aus der Sicht der Hauptschule also eigentlich nur für diese 2 Stunden „Wirtschaftslehre“; entsprechend dem oben umrissenen Lehrplan für das Fach müßten also — ergänzend oder vertiefend — wiederum Lehrinhalte (in Gestalt von „Orientierungsfeldern“ und „Themen“) aufgenommen werden, die „nicht speziell berufsbezogen sind“. — Auf Einzelheiten kann hier nicht eingegangen werden, da dazu eine detaillierte Lehrplan-Kenntnis Voraussetzung wäre. Schon diese „Angliederung“ weiterer Lehrinhalte (oder Vertiefung bisheriger) könnte aber der Anlaß zu einer Neugestaltung des Lehrplans sein, der — im Unterschied zur

Konzeption im ganzen — nach Meinung des Verfassers durchaus korrekturbedürftig ist.

- 43 Definition eines „Gesprächskreises von Vertretern des Bundeswirtschafts- und des Bundesarbeitsministeriums“; zitiert nach STIEFEL, R., Betriebspädagogische Grundbegriffe, in: Contact 4/1969, S. 242–245, speziell S. 242.
- 44 Auf die Frage der Bildung und Abgrenzung solcher „Berufsfelder“ (und damit ihrer Anzahl) sei hier nicht näher eingegangen. DOWE z. B. nennt 8: kaufmännisch-verwaltende, kaufmännisch-wirtschaftliche, technische, gestaltende, nahrungsgewerbliche, hauswirtschaftliche, sozial-pflegerische und landwirtschaftlich-gärtnerische Berufe (Der Weg zur Hauptschule, in: DOWE, W. und FROMMBERGER, H. (Hrsg.), Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1968, S. 13–32, speziell S. 30). Meist werden jedoch nur einige wenige große „Berufsfelder“ unterschieden: So spricht REUTER von 1. produzierenden, 2. kaufmännisch-verwaltenden und 3. pflegerischen Berufen (Hauptschule und Arbeitslehre, in: Arbeitslehre — Standpunkte und Meinungen, a.a.O., S. 11–22, speziell S. 13); eine Arbeitsgruppe des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer bezeichnet „eine Einteilung in die Bereiche a) gewerblich-technisch, b) kaufmännisch-verwaltend, c) landwirtschaftlich-gärtnerisch, d) hauswirtschaftlich-pflegerisch“ als notwendig (Das 10. Schuljahr als Berufsgrundschuljahr und erste Stufe eines beruflichen Bildungsweges, in: Wirtschaft und Erziehung 3/1968, S. 145–146, speziell S. 145).
- 45 Vgl. auch die „Empfehlungen zur Arbeitslehre“ der Kultusministerkonferenz (Besluß vom 3. 7. 1969), wo es heißt (unter 2c): „... führt die spezielle Orientierung über die Berufswelt am Ende der 9. Klasse zu einer revidierbaren Berufsfeldentscheidung“ (Hervorhebung vom Verf.).
- 46 Ein solches (freiwilliges) 10. Schuljahr war für Nordrhein-Westfalen ab Herbst 1970 vorgesehen. (Unabhängig davon besteht auch die Möglichkeit, ein „Berufsgrundschuljahr“ zu absolvieren.)
- 47 besonders im Hinblick auf die oben erwähnten 3 mehr oder weniger „fachbezogenen“ Stunden, die sicherlich nicht leicht von Hauptschullehrern unterrichtet werden können. Hieran ist, wie überhaupt an dem ganzen Problem, auch die Zweckmäßigkeit einer „Gesamtschule“ nicht nur in bezug auf die allgemeinbildenden Schulen, sondern unter Einbeziehung des berufsbildenden Schulwesens — wie sie verschiedentlich, etwa von den Gewerkschaften, gefordert wird — zu eressen.
- 48 PEEGE berichtet als Beispiel, daß nach Aussage eines Berufsschuldirektors für die Absolventen einer Berufsgrundschule „die örtliche Handwerkskammer den Lehrherren nur dann die Anrechnung auf die Lehrzeit empfehlen (will), wenn dieses Schuljahr nach organisatorischer Anlage und berufsorientiertem Inhalt einen Teil der im Berufsbild aufgestellten Ziele der Betriebslehre erfüllt“ (J. PEEGE „Das kaufmännische Berufsgrundschuljahr, in: Aspekte beruflicher Bildung, hrsg. von R. BERKE, ..., Bad Homburg v. d. H.-Berlin-Zürich 1970, S. 179–196, speziell S. 183). Würde man eine solche Lehrzeitverkürzung (auf 2 Jahre) vornehmen, so ergäbe sich z. B. im Hinblick auf eine etwaige Fachhochschulreife lediglich, wie unmittelbar aus dem obigen Schema abzulesen ist (unter der Annahme, daß mit der Lehrabschlußprüfung der Zugang zur letzten Klasse der Fachoberschule direkt erfolgen kann; evtl. wäre eine zusätzliche Qualifikation zu erwerben), eine Verzögerung um ein Jahr; eine weitgehende „Durchlässigkeit“ wäre gewährleistet.

Die Abgrenzung zum allgemeinbildenden Schulwesen

Ein Grundproblem der Didaktik der beruflichen Schulen

Meine Damen und Herren!

Mein Referat hätte sich nun, abschließend, mit der Abgrenzung zum allgemeinbildenden Schulwesen als einem Grundproblem der Didaktik der beruflichen Schulen zu beschäftigen.

Die Abgrenzung zum allgemeinbildenden Schulwesen ist aber kein Problem der Didaktik der beruflichen Schulen.

Von diesem Leitsatz aus seien im folgenden Thesen formuliert, die dazu dienen sollen, die Diskussion anzuregen. Dies ist übrigens — absprachegemäß — die ausschließliche Funktion meiner Ausführungen. Sie sind als Herausforderung konzipiert und formuliert und solchermassen als methodisches Stimulans nicht zu verwechseln mit einem wissenschaftlichen Vortrag, dessen Inhalt selber zur Diskussion gestellt wird.

Zunächst muß allerdings ein Blick auf den Begriff Didaktik geworfen werden. Wenn man den Terminus Didaktik benutzt, befällt einen Unbehagen; denn seine Bedeutung verliert sich leicht im Ungewissen; dies sogar um so mehr, je präziser man ihn mit Hilfe der Ethymologie und der Geschichte des Wortgebrauchs näher bestimmen will. Wer nicht im Vagen bleiben will, muß präzisieren und spezifizieren, worum es ihm geht. Dabei ergibt sich an dieser Stelle allerdings eine Schwierigkeit. Es gibt nicht nur eine Fülle Detailauffassungen von Didaktik und mindestens drei theoretische Gruppen mit je verschiedenem methodologischem Ansatz; vielmehr müssen die Termini bei der Formulierung von Vortragsthemen innerhalb einer Rahmenveranstaltung wie dieser Tagung weit und allgemein gehalten werden, und die Vortragenden müssen dem folgen, wenn die Diskussion nicht von vornherein eingengt und spezialisiert verlaufen soll. Die einzige Möglichkeit, annähernd konkreten Bezug zu nehmen, besteht deshalb darin, sich auf Kategorien zu beschränken, die für alle Theorien wie praktischen Modellversuche konstituierend sind. Mir scheinen dies Ziele, Inhalte und Methoden zu sein.

Nun lassen sich auch diese nicht isoliert voneinander erörtern; denn sie sind miteinander wechselseitig verbunden und zudem eingeflochten in ein Netz wissenschaftstheoretischer, gesellschaftspolitischer und individualpsychischer Bedingungsfaktoren. Daß Ziele und Inhalte im folgenden dennoch nacheinander behandelt werden, hat seinen Grund in der erwähnten Funktion meines Vortrags. Daß die Unterrichtsmethoden ausgeklammert werden, liegt daran, daß ich hoffe, sie ergeben sich als zentraler Gegenstand der Diskussion.

Die Abgrenzung der Ziele beruflicher und allgemeinbildender Schulen voneinander

Unterstellen wir einmal, wir könnten eindeutig bestimmen, was das ist, berufliche Ausbildung und allgemeine Bildung. Hat es dann einen Sinn, von der Abgrenzung der beruflichen Schulen gegenüber den Schulen zu sprechen, die per definitionem eben keine berufliche Ausbildung betreiben? Wird nicht selbst dem pädagogischen Laien klar, daß eine Schule zur Ausbildung von Versicherungskaufleuten oder Metallarbeitern andere Ziele verfolgt als ein Gymnasium oder eine Grundschule?

Nun mögen Sie einwenden, daß es uns ja gerade um das Zwischenfeld zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung gehe; um das Feld, das sich auf der Seite der beruflichen Schulen in Form der Berufsfachschulen institutionalisiert hat, auf der Seite der allgemeinbildenden Schulen in Form neuer Unterrichtsuntergliederungen im Rahmen bestehender Fächer oder durch neue Fächer, z. B. die Arbeitslehre. Die Vertreter der allgemeinbildenden Schulen betonen allerdings, daß es im Rahmen beispielsweise der Arbeitslehre nicht um Vorwegnahme beruflicher Ausbildung gehe und daß die allgemeine Zielstellung keinesfalls zugunsten berufsspezifischen Unterrichts aufgegeben werden solle. Die Berufsfachschulen andererseits sind gerade als Schulen des „Sowohl-als-auch“ zwischen der allgemeinen und der beruflichen Zielstellung definiert.

Im einen wie im anderen Falle scheinen folglich Abgrenzungsprobleme hinsichtlich der Zielstellung keine Bedeutung zu haben, ja sie erscheinen geradezu als widersinnig.

Wenn im Bereich der beruflichen Schule dennoch von Abgrenzung gesprochen wird, dann müssen Diskrepanzen bestehen zwischen dem Selbstverständnis und der Realität, zwischen dem was als Ziel erklärt wird und dem, wozu der Unterricht führt.

Zur Erklärung der Diskrepanzen sollen fünf Thesen zur Diskussion gestellt werden; sie beziehen sich auf die Funktion der Abgrenzungsbemühungen:

1. Immer noch ist die Vorstellung wirksam, Ausbildung habe nichts mit Bildung zu tun, sei folglich minderen Ranges. Die Vertreter der beruflichen Schulen versuchen, den Beweis des Gegenteils dadurch zu erbringen, daß sie die Berufsgerichtetheit ihres Tuns betonen und dahin zuspitzen, daß Bildung nur über den Beruf zu erlangen sei, wobei Beruf und Berufsausbildung gleichgesetzt werden.
2. Trotz der Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und des Bildungsrates werden die Berufsschulen noch als eine Art Fortbildungsschule betrachtet. Die Betonung der Berufsbezogenheit dient der Korrektur der irrigen öffentlichen Meinung.
3. Der Ausbildungsauftrag erscheint den Vertretern der beruflichen Schulen selber nicht mehr glaubwürdig. Da sie aber keinen Ausweg aus den Widersprüchen zwischen den ökonomischen, technischen und gesellschaftlichen Verhältnissen und den Leitbildern wie Inhalten und Methoden der Ausbildung im allgemeinen wie

für einzelne Berufe sehen oder sehen wollen, erfüllt die Betonung des Ausbildungsauftrages die Funktion der Selbstbestätigung.

4. Die Vertreter der beruflichen Schulen fühlen sich in ihrer beruflichen Existenz bedroht, weil die allgemeinbildenden Schulen Ansprüche auf die berufliche Ausbildung, genauer, auf Teile der beruflichen Ausbildung anmelden bzw. weil entdeckt wird, daß auch die allgemeinbildenden Schulen Ausbildungsfunktionen erfüllen. Entwicklungstendenzen der äußeren Schulreform ließen sich als auslösender Faktor dafür ansehen, daß die berufliche Ausbildung als alleinige Aufgabe der beruflichen Schulen herausgestellt wird.

5. Die Vertreter der beruflichen Schulen erheben, umgekehrt zu Möglichkeit 4, Ansprüche auf die allgemeine Bildung und darauf, zu allgemeinen Abschlüssen zu führen. Es könnte dann sein, daß die Betonung der Berufsbezogenheit als alleinige Aufgabe der beruflichen Schulen die immer stärker zu beobachtende Hereinnahme sogenannter allgemeinbildender Fächer verschleiern soll; die Abgrenzungsansprüche können aber auch so verstanden werden, daß bestimmte Bereiche der allgemeinen Bildung offiziell aus den allgemeinbildenden Schulen herausgenommen und in die beruflichen Schulen verlegt werden sollen.

Die Abgrenzung der Inhalte beruflicher und allgemeinbildender Schulen voneinander

Erörtert man die Abgrenzung der Inhalte von berufsspezifischen Stoffen aus, so scheint es wiederum absurd zu sein, überhaupt von Abgrenzung der beruflichen gegenüber den allgemeinbildenden Schulen zu sprechen. Was hätten beispielsweise Themen wie die Buchung von Löhnen und Gehältern in der Hauptschule zu suchen oder was die Fütterung des Jungviehs in der modernen Rinderzucht im Unterricht der Gymnasien?

Greift man statt dessen komplexere Themen auf, solche, die für ein Berufsfeld oder gar mehrere relevant sind, so stellt sich die Frage nach den Inhalten als Konkretion der Zielfrage.

Wählen wir den Zahlungsverkehr. Ist das Thema „allgemeinbildender“ oder „berufsbildender“ Natur? Wonach richtet sich die Entscheidung? Kann sie nur als „Entweder-Oder“ ausfallen? Wodurch unterscheidet sich der Unterricht der allgemeinbildenden Schulen über den Zahlungsverkehr vom entsprechenden Unterricht der berufsbildenden Schulen? Aufgrund welcher Kriterien kommt der Unterschied zustande?

Wie wäre, um ein weiteres Beispiel zu nennen, die Einführung in das Grundstücksrecht als Thema allgemeinbildenden Unterrichts zu erarbeiten und wie als Unterrichtseinheit für Vermessungstechniker?

An einem Beispiel aus der Arbeitslehre soll näher ausgeführt werden, was damit gemeint ist, daß die Inhaltsfrage sich als Konkretion der Zielfrage stellt:

Nordrhein-Westfalen, eines der wenigen Bundesländer, das die Arbeitslehre in der Hauptschule eingeführt und auch Richtlinien und Lehrpläne vorgelegt hat, läßt in die Wirtschaftslehre als einem der Teilfächer der Arbeitslehre nach nordrhein-westfälischer Konzeption anhand der „Themen“ Bedürfnisse – Bedarf – Güter und Dienstleistungen ¹⁾ einführen.

Diese „Themen“ entsprechen der Einführung in den Betriebswirtschaftslehre-Büchern für kaufmännische Schulen wie auch – dort etwas ausführlicher – in den entsprechenden Lehrbüchern für Volkswirtschaftslehre. Auch wirtschaftswissenschaftliche Lehrbücher beginnen häufig mit den gleichen „Themen“, wenn auch anders formuliert und pointiert. Sind die „Themen“, wie es dem Wortlaut nach scheint, identisch?

Wir können die Frage nicht beantworten, wenn wir nur die Formulierung der „Themen“ kennen, aber nicht wissen, was sie im einzelnen inhaltlich umfassen und wie sie dargestellt werden.

Die „Einführung in eine elementare Wirtschaftslehre“ (5. Schuljahr) für die Hauptschule in NRW nennt als „Lernziele-Einsichten“ zum Thema Bedürfnisse: „Die menschlichen Bedürfnisse sind: 1. unersättlich, 2. umweltbedingt, 3. vielfältig a) Existenzbedürfnisse, unbedingt lebensnotwendig – Kulturbedürfnisse, angenehm, aber nicht lebensnotwendig b) offene Bedürfnisse, bewußt – latente Bedürfnisse, unbewußt vorhanden, werden z. B. durch Werbung geweckt c) Einzelbedürfnisse, z. B. Füßigkeiten, Füllfederhalter – Gesellschaftsbedürfnisse, z. B. Sicherheit, saubere Luft, Straßen“ ²⁾).

Zum Thema Bedarf heißt es: „Bedarf ist der Teil der Bedürfnisse, den der Mensch befriedigen kann. Da nicht alle Bedürfnisse befriedigt werden können, ergibt sich die Notwendigkeit des Verzichts. Die Bedürfnisse werden in der Reihenfolge der Wertschätzung befriedigt ³⁾).

Zum Thema Güter und Dienstleistungen heißt es: „1. Güter (z. B. Süßigkeiten, Spielzeug) und Dienstleistungen (z. B. Haarschneiden, Straßenbahn) dienen der Bedarfsdeckung. 2. Der Knappheitsgrad der Güter und Dienstleistungen ist unterschiedlich. 3. Güter können verbraucht oder gebraucht werden. 4. Güter können verwendet werden für: a) Herstellung anderer Güter (Produktion) b) Verbrauch (Konsum) ⁴⁾).

Das wohl am weitesten verbreitete Lehrbuch für kaufmännische Schulen, KRUSE-HEUN, Betriebswirtschaftslehre, Kurzausgabe, enthält in seiner 162. Auflage von 1967 folgenden Text zum Kapitel Einführung, I. Aufgaben und Wesen der Wirtschaft:

„Die Bedürfnisse als Anstoß zum Wirtschaften. Sobald der Mensch sein Leben beginnt, regen sich *Bedürfnisse* in ihm, zunächst unbewußt, später bewußt. Sie begleiten den Menschen bis zum letzten Atemzug. Im Laufe der Jahre und als Folge des steigenden Wohlstands werden sie mannigfaltiger und verfeinerter. Neben den elementaren *Lebensbedürfnissen* (nach Nahrung, Kleidung und Wohnung) spielen *Kultur-* und *Luxusbedürfnisse* eine ständig wachsende Rolle. Was gestern noch Luxusbedürfnis einzelner Menschen war, ist heute Kulturbedürfnis breiter Volksschichten geworden. Die Bedürfnisse der Menschen sind verschieden nach Alter, Geschlecht, Stand und Beruf, Ort und Zeit

usw. Frauen haben andere Bedürfnisse als Männer, Kinder andere als Erwachsene, Begüterte andere als weniger Bemittelte, Europäer andere als Inder, Chinesen oder Afrikaner. Die Gesamtheit der Bedürfnisse, die der Mensch aufgrund seines Einkommens auch befriedigen kann, nennt man *Bedarf*. Man spricht von dem Bedarf einer Einzelperson, einer Familie, eines Volkes.

Güter als Mittel der Bedürfnisbefriedigung. Zur Befriedigung dieses Bedarfs braucht man *Güter* und *Dienstleistungen* verschiedenster Art. Eine beschränkte Anzahl von Gütern ist im Überfluß und frei verfügbar vorhanden (*freie Güter*), so die Luft zum Atmen, das Wasser an einer Quelle, das Holz im Urwald. Die meisten Güter sind, gemessen an den Bedürfnissen, nur in begrenzter Menge vorhanden (*wirtschaftliche Güter*) und müssen erst mit Hilfe menschlicher Arbeitsleistung umgestaltet, in einen gebrauchsfähigen Zustand versetzt werden.

Güter, die unmittelbar der Bedürfnisbefriedigung dienen, nennt man *Konsumgüter*. Dabei unterscheidet man *Verbrauchsgüter* (Nahrungs- und Genußmittel u. a.) und (dauerhafte) *Gebrauchsgüter* wie Möbel, Lampen, Pianos, Kraftwagen usw. Um sie herzustellen, braucht man Maschinen, Werkzeuge, Geräte, Fabrikgebäude usw., sog. *Produktivgüter* oder *Produktionsmittel*⁵⁾.

Die Ähnlichkeit der zitierten Texte ist fatal. Man könnte sich des Eindrucks nicht erwehren, beim zitierten Teil der Stoffverteilungspläne von NRW handle es sich um ein Plagiat, wüßte man nicht, daß der Anspruch, allgemeine Bildung zu betreiben, einen Unterschied zum Text des kaufmännischen Lehrbuches erkennen lassen muß. Fragen wir, um ihn zu finden, nach den Zielen.

In den Lehrplänen zur Arbeitslehre in NRW heißt es: „... sollte der Unterricht in der Wirtschaftslehre anstreben, den Hauptschüler auf seine Rolle in der Erwachsenenwelt vorzubereiten. Dazu gehören neben der Orientierungsfähigkeit auch bestimmte Verhaltensweisen, die aber umfassend, nicht nur in der Ausrichtung auf den Beruf, verstanden werden sollten, wie kritisches Urteilsvermögen, Fähigkeit zur Teamarbeit und tolerantes Verhalten“⁶⁾.

Wird dieses Ziel — ob es akzeptabel ist, steht nicht zur Debatte — über den zitierten Begriffsklapperatismus „Existenzbedürfnisse, offene Bedürfnisse“ usw. erreicht? Wäre es grundsätzlich über die „Themen“ Bedürfnisse — Bedarf — Güter und Dienstleistungen“ zu erreichen? Handelt es sich statt um Themen nicht um Einzelgegenstände? Müßten die Themen nicht lauten: Ursachen des Wirtschaftens, wie kommt es zum Wirtschaften, wie kommt Wirtschaft zustande u. ä.? Könnten daraus aber jeweils die gleichen Gegenstände für den einführenden Unterricht in Hauptschulen und kaufmännischen Schulen abgeleitet werden? Müßte es nicht in der Hauptschule um die allgemeinen Bedingungen menschlichen Wirtschaftens gehen, wozu anthropologische Aspekte — etwa die Auseinandersetzung Mensch—Natur, der Zusammenhang von Arbeit und Menschwerdung, Arbeit und Denken, von Denkfähigkeit, Fantasie, Produktivität und Bedürfnissen als Folge von Leistungen und Denkfähigkeit (nicht als bloß psychisches Faktum), von Arbeitsteilung und Entwicklung gesellschaftlicher Strukturen — ebenso gehören wie solche, die das Wirtschaftssystem betreffen, z. B. den Zusammenhang von Produktivkraft und Produktionsverhältnissen, von möglichem und vorhandenem Lebensstandard, von künstlicher Verknappung als Folge des wirtschaftlichen Systems u. a. m.? Welche Arten Güter und Dienstleistungen es gibt, ist in solchem Zusammenhang genauso

nebensächlich wie es sinnlos für zukünftige kaufmännische Angestellte ist, die ja durch eine Einführung in die Betriebswirtschaftslehre die zentralen Kategorien fachspezifischen Wissens und Tuns erkennen sollen.

Die didaktischen Probleme liegen also nicht in der Frage, wie die bisherigen Stoffe zwischen allgemeinen und beruflichen Schulen zu verteilen sind, sondern darin, wie Lernziele gesetzt und formuliert werden können. Das heißt, es geht um curriculare Reform. Diese will von den überkommenen Stoffkatalogen für einzelne Fächer, unterteilt noch einmal nach Schularten und Altersstufen, weg zu einem Gesamtsystem wechselseitig aufeinander bezogener Lernziele gelangen. Curriculare Reform stellt nicht im Rahmen bereits kanonisierter Lehrpläne neue Ordnungszusammenhänge her, indem sie von den vorhandenen Stoffen ausgeht und sie neu gliedert. Stoffe, Inhalte, Unterrichtsgegenstände sind gerade *nicht Ausgangspunkt* der Überlegungen, sondern ergeben sich erst aus der Frage, für welche Lebenssituationen und individuellen wie gesellschaftlichen Aufgaben qualifiziert werden soll. Ob in der Folge solcher Überlegungen zu einer der Fächerung ähnlichen Strukturierung zurückgelangt wird, ist dabei bedeutungslos. Worauf es ankommt, ist, daß die Inhalte, die den Lernzielen zugeordnet werden können, nicht am Ausgangspunkt der Überlegungen stehen und daß sie ohne Rücksicht auf die überkommene Fächerung wie auch auf die traditionelle wissenschaftliche Systematik (didaktische und fachwissenschaftsspezifische Systematik sind ja nicht deckungsgleich) gruppiert werden können.

Das wird aber sicherlich bedeuten, daß die Alternative berufliche Ausbildung – allgemeine Bildung sich nicht global nach Schulgruppen stellt sondern von einer bestimmten Schulstufe an durchgängig für jedes Lernziel. Schularten und Bildungswege unterscheiden sich, folgt man den Intentionen der curricularen Reform, nicht danach, ob sie Allgemeinbildung oder Berufsbildung vermitteln, sondern danach, welche berufsspezifischen und welche allgemeinen Lernziele sie auf welche Weise kombinieren.

So gesehen, ist die Einführung der Arbeitslehre als Fach oder Fächergruppe der Hauptschule bereits ein Anachronismus.

Es läßt sich darüber diskutieren, ob die bisher erarbeiteten wissenschaftlichen Grundlagen wie die praktischen Erfahrungen ausreichen, die curriculare Reform ihren Intentionen gemäß zu verwirklichen. Sie reichen aber aus, die didaktischen Probleme unserer Zeit als curriculare zu begreifen und damit Koordinierung statt Abgrenzung als dringlich anzusehen.

Im Aufgreifen, Fortbewegen und Klären dessen, was als curriculare Reform in Gang gekommen ist, erwächst, das sei meine These für die Diskussion, den Vertretern der beruflichen Schulen eine Schlüsselfunktion:

1. Sie können angesichts der Übernahme bisheriger Inhalte der beruflichen Schulen in die Lehrpläne allgemeinbildender Schulen sozusagen Urheberrechte anmelden und sich auf die überkommene Kanonisierung berufen. Andernfalls werde die berufliche Ausbildung durchlöchert, ergäben sich von Schule zu Schule Wiederholungen und damit Lernunwilligkeit der Schüler.

Diese Haltung entspricht weithin der Realität. Sie blockiert bereits die Ansätze für eine koordinierende, curriculare Reform.

2. Die Vertreter der beruflichen Schulen verhalten sich gegenüber den „Übergriffen“ auf die Lehrinhalte ihrer Schulen neutral, weil durch die Übernahme von Stoffen in die allgemeinbildenden Schulen möglicherweise die eigenen Lehrpläne frei werden für die speziellen Ausbildungsaufgaben. Auch diese Haltung ist zu finden; ja es gibt bereits Kompendien für Wirtschaftslehre (Arbeitslehre), die von Berufsschullehrern verfaßt worden sind. Das oben geschilderte Beispiel zur Wirtschaftslehre (Arbeitslehre) zeigt aber die Folgen bloßer Neutralität. Es verdeutlicht, wie ohne curriculare Fragestellung lediglich positivistisch klappernde Gegenstände aus den Plänen der beruflichen Schulen in die der allgemeinbildenden überschrieben werden.

3. Die Vertreter der beruflichen Schulen arbeiten nicht nur vereinzelt sondern mit repräsentativer Anzahl in den Länderkommissionen zur Revision der Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen mit. Diese Mitarbeit wird zum Ausgangspunkt der curricularen Reform auch der beruflichen Schulen und läßt deren Reform einmünden in eine allgemeine Lehrplanrevision.

Sollte stattdessen das skizzierte Überschreiben ausgedehnt werden, könnte es für die beruflichen Schulen verhängnisvolle Folgen haben: Bemüht, dem nun zum Allgemeinen deklarierten ehemals Besonderen Spezielleres als beruflich Bezogenes entgegensetzen zu können, böte sich die Bornierung auf ein System jeweils kurzfristig den Erfordernissen des Arbeitsmarktes angepaßter Trainingsprogramme.

Damit wäre aber die Chance der Überwindung des Gegensatzes von beruflicher und allgemeiner Bildung durch curriculare Koordination und schulische Integration verspielt.

Anmerkungen

1 Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in NRW, Teilg., Arbeitslehre, Heft 30 der Schriftenreihe „Die Schule in NRW“ des Kultusministers, Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf 1968

2 a.a.O., S. B 10, 67/68

3 a.a.O., S. B 10, 69

4 a.a.O., S. B 10, 69/70

5 KRUSE/HENN: Betriebswirtschaftslehre, Kurzausgabe, Darmstadt 1967, S. 7

6 a.a.O., S. B 10, 65

Berufsbildung und Berufsbewährung lernbehinderter Jugendlicher

Wenn unter dem Aspekt der Erziehungswissenschaft die Bildungspolitik der Gegenwart ebenso kritisch wie anregend bedacht und zu schulreformerischer Konsequenz stimuliert werden soll, verdient der Personenkreis der Behinderten besondere Beachtung; denn sowohl hinsichtlich der pädagogischen Reflexion als auch bezüglich des bildungspolitischen Engagements handelt es sich hier um einen nach wie vor bedenklich vernachlässigten Bereich.

Das gilt insonderheit für die Berufsbildung behinderter Jugendlicher; abgesehen von einigen verdienstvollen Ansätzen und partiellen Traditionen fehlt bis heute ein auch nur annähernd hinreichend ausgebautes Berufsbildungswesen für diesen Personenkreis.

Unter Behinderung im strengen Sinne ist die Beeinträchtigung eines Menschen durch irreversible Schäden zu verstehen, die sein seelisch-geistiges Werden und seine Eingliederung auf Dauer wesentlich erschwert. Behinderung ist damit von Störungen im Sinne leichter oder behebbarer Beeinträchtigungen abgehoben.

Behinderungen treten in folgenden Hauptformen auf: Lernbehinderung, geistige Behinderung, Körper-, Sprach-, Verhaltens-, Seh- und Hörbehinderung sowie Blindheit und Gehörlosigkeit; daneben ist die große Gruppe der Mehrfachbehinderungen zu nennen.

Insgesamt sind mindestens 6 % der Jugendlichen im berufsschulpflichtigen Alter als behindert in diesem Sinne anzusprechen — d. h. auf Grund ihrer Behinderung faktisch nicht in der Lage, mit ausreichendem Erfolg am regelhaften berufsbildenden Unterricht teilzunehmen (Erhebung Rheinland-Pfalz 1967).

Für einige der Behindertengruppen gibt es verschiedenerorts traditionsreiche berufsbildende Einrichtungen — so für Blinde, Gehörlose und Körperbehinderte. Für andere Gruppen wird noch nicht einmal das Erfordernis einer speziellen Berufsbildung überall gesehen — geschweige denn eine fundierte Konzeption für diese Aufgabe verfolgt.

Das gilt insbesondere für die größte Behindertengruppe, für die Lernbehinderten, die 3—4 % der Jugendlichen im berufsschulpflichtigen Alter umfaßt.

Ob für die Gruppe der lernbehinderten Jugendlichen eine besondere Berufsbildung erforderlich ist, hängt weitgehend von der Definition dieses Personenkreises ab.

Rechnet man (wie BEGEMANN u. a.) auch Personen mit leichteren Lernbeeinträchtigungen, also mit mehr oder minder umfänglichen oder passageren Lernstörungen

hinzu, vergrößert sich zwangsläufig der Umfang der Gruppe erheblich (bis zu 8–10 %).

Vor allem aber nähert sich dann die seelisch-geistige Struktur der Betroffenen so stark dem Regelbereich, daß eine besondere Berufsbildung und namentlich besondere Einrichtungen kaum noch gerechtfertigt erscheinen – es sei denn für die extremen Bereiche.

Präzis um diese aber handelt es sich, wenn man im strengen Sinne von Lernbehinderten spricht, wie es hier getan werden soll; d. h. es wird die Situation berufsschulpflichtiger Jugendlicher bedacht, die durch umfängliche und faktisch irreversible Intelligenzbeeinträchtigung behindert sind, wobei Intelligenzquotienten zwischen 60 und 85 als grobe Orientierungsmarken dienen können.

Praktisch findet die Zeit der Berufsbildung für diesen Personenkreis in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle heute in der Form von bildungsmäßig relativ irrelevanten Arbeitsverhältnissen für „ungelernte Arbeiter“ statt, während die berufsschulmäßige „Versorgung“ in sog. Jungarbeiterklassen erfolgt.

Angesichts des weitgehenden Fehlens einer berufsbildnerischen Konzeption für Lernbehinderte und hinsichtlich des Mangels an wenigstens praktisch einigermaßen befriedigenden Lösungen stellen die gegenwärtigen Regelungen nicht einmal einen akzeptablen Notbehelf dar – zumal es sich hier um einen Personenkreis handelt, der wegen seiner wesentlich und auf Dauer erschwerten Lebenssituation besonders umfänglicher und intensiver Förderung auf dem Gebiete der Berufsbildung bedarf.

Demgemäß ist auch die berufliche Entwicklung Lernbehinderter äußerst unbefriedigend. Sofern tatsächlich ein Lehrvertrag abgeschlossen wird, stehen die Chancen, die Lehre erfolgreich abzuschließen, lediglich 1 : 9 (KLAUER). – Nur 7–9 % der Lernbehinderten gelangen in einen Anlernberuf (W. SCHADE). Als ungelernte Arbeiter wechseln Lernbehinderte äußerst häufig ihren Arbeitsplatz – oft mit der Tendenz absinkender Tätigkeitsdifferenzierung und Verdienstmöglichkeit.

Diese Situation ist umso verständlicher, je mehr die berufliche Gesamtsituation berücksichtigt wird, mit der sich der Lernbehinderte auseinanderzusetzen hat.

Am Heilpädagogischen Institut Mainz wurde 1969 von J. BAUMANN eine Befragung von 81 Arbeitgebern einer westdeutschen Großstadt durchgeführt, von denen etwa die Hälfte über keinerlei Erfahrungen mit diesem Personenkreis verfügte.

Dabei zeigte sich, daß die letztgenannten Arbeitgeber sich wesentlich negativer über Erscheinung, Charakterbild, soziales Verhalten, Arbeitshaltung und praktisches Können der Lernbehinderten äußerten.

Mit anderen Worten: Neben der Lernbehinderung selbst und der unzureichenden berufspädagogischen Förderung hat sich der lernbehinderte Jugendliche in der Regel auch noch mit einer relativ umfänglichen Vorurteilsbarriere auseinanderzusetzen.

Die unzureichende Situation der Berufsbildung auf diesem Gebiet ist z. T. in der personellen Zusammensetzung der Jungarbeiterklassen zu sehen. Hier finden sich

neben nicht-behinderten Jugendlichen, die beruflich noch unentschieden oder fehl-gelaufen sind oder die mehr oder minder umfängliche Verhaltensstörungen haben, vor allem die ehemaligen Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte und die Volksschulabgänger aus den 6., 5. und 4. Schuljahren, die meist wegen noch fehlender Sonderschulen in der Volksschule mitgeschleppt wurden und eigentlich verhinderte Sonderschüler sind.

Beide Gruppen sind durch die Lernbehinderung, derentwegen sie dem Unterricht an allgemeinen Berufsschulklassen nicht zu folgen vermögen, gekennzeichnet. Während die ehemaligen Sonderschüler zumeist über ein begrenztes aber sicheres Wissen und Können verfügen und schulischerseits eine auf ihre besondere Situation abgestimmte Erziehung genossen haben, befinden sich die verhinderten Sonderschüler oft in einer wesentlich schwierigeren Lage, die durch jahrelanges Überfordert- oder Abgeschriebensein, durch unablässige Mißerfolgsergebnisse, durch verständliche Resignation oder Obstruktion gegenüber Schule und Lernen überhaupt charakterisiert ist.

Mit der Heterogenität der Schülerschaft sog. Jungarbeiterklassen ergibt sich eine praktisch nicht zu leistende Aufgabe. Die wünschenswerten Bildungs- und Erziehungserfolge lassen sich jedenfalls in derartigen Einrichtungen nicht erzielen, und damit bleibt die erforderliche Qualifikation des Lernbehinderten für den sich zunehmend differenzierenden Arbeitsprozeß in folgenschwerer Weise aus – zu immer empfindlicher werdendem Nachteil für die Jugendlichen und für die Gesellschaft.

Eine angemessene, auf die Bedürfnisse des Personenkreises der Lernbehinderten zugeschnittene Berufsbildung erweist sich also als vordringlich.

Voraussetzung hierfür ist die Klärung der erziehungswissenschaftlichen Grundfragen nach den Lernmöglichkeiten und nach den konkreten Berufsmöglichkeiten Lernbehinderter.

Über das Lernverhalten gibt es eine Reihe neuerer Untersuchungen (KANTER, KLAUER, BERG u. a.), die sich jedoch weitgehend auf das schulpflichtige Alter beschränken.

Die zitierte Mainzer Untersuchung von BAUMANN berichtet über folgende, den Arbeitgebern besonders auffällige Züge lernbehinderter Jugendlicher im berufsschulpflichtigen Alter: Gehemmtsein, Ängstlichkeit, Kontakt- und Anpassungsschwierigkeiten, Unselbständigkeit, Einfallslosigkeit, Langsamkeit und geringe theoretische Ansprechbarkeit – neben Fleiß, Vorsicht, Bedächtigkeit, Stetigkeit und praktischen Fähigkeiten.

Bis zum Vorliegen spezieller lernpsychologischer Untersuchungsergebnisse wird man von den erfahrungsmäßig bekannten Besonderheiten des Personenkreises auszugehen haben und das auf Konkretes eingeeengte Lernfeld, die geringe Abstraktivität und Aufgabengliederungsfähigkeit, die begrenzte Lerndauer und das reduzierte Lerntempo sowie die erhöhte Motivationsbedürftigkeit als Grundlage für die berufsbildnerischen Konzeptionen nehmen müssen.

Damit ist zugleich die eindeutige Akzentuierung im Bereich des praktischen Lernens (im Gegensatz zum theoretischen Unterricht) und das Erfordernis einer Vollzeitberufsschule, wie sie gegenwärtig etwa im Modellversuch Ludwigshafen erprobt wird, im Gegensatz zur Teilzeitberufsschule begründet.

Ferner sind die zusätzlichen charakterlichen Probleme bei den Lernbehinderten, die keine Sonderschulförderung erhalten konnten, gebührend zu berücksichtigen, was sich erfahrungsgemäß nur durch eine Besonderung der betreffenden Gruppe erreichen läßt.

Daß Jugendliche, die nicht lernbehindert im strengen Sinne sind, nicht in Bildungseinrichtungen für Lernbehinderte angemessen gefördert werden können, sondern einer ihrer speziellen Schwierigkeit angemessenen Förderung bedürfen, erfordert keine nähere Begründung.

Die zweite erziehungswissenschaftliche Grundfrage für eine sinnvolle Konzeption der Berufsbildung Lernbehinderter betrifft die Berufsmöglichkeiten.

Eine entsprechende Berufsfeldforschung, die vorliegende berufliche Bedarfslagen unter dem Aspekt vorhandener berufsmäßiger Möglichkeiten der Lernbehinderten untersucht, fehlt noch weitgehend.

Besondere Aufmerksamkeit bedürfen hier neben den intellektuellen und praktischen Funktionen die erforderlichen Einstellungen und das, was man bislang als sog. Arbeitstugenden bezeichnet hat; hierher gehört auch das Maß an erforderter Umstellungsmöglichkeit — sowohl auf andere Tätigkeiten als auch auf andere Betriebe.

Ohne hinreichende Kenntnis dieser Gegebenheiten läßt sich ebenso wenig wie ohne eine kritische Klärung der Lernmöglichkeiten des betreffenden Personenkreises eine angemessene Berufsbildung für Lernbehinderte konzipieren.

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß die erforderlichen Reformen dieses Zweiges der Berufsbildung nicht nur in organisatorischer, methodischer und didaktischer Hinsicht entsprechende Neuorientierungen notwendig machen, wie sie bereits in den bekannten rheinland-pfälzischen Richtlinien für den Unterricht an Sonderberufsschulen von 1966 angedeutet sind, sondern daß ebenso eine Lösung der Lehrerfrage für diese spezielle Aufgabe unerläßlich ist.

Erfordernisse der sozialen und beruflichen Eingliederung von psychodynamisch behinderten Jugendlichen (Fürsorgezöglinge)

Meine Ausführungen werden sich mit einem Bereich der Sonderpädagogik befassen, der von den direkt Betroffenen auch in unseren Tagen noch zu Recht als diskriminierender und deklassierender Zugriff des Staates bezeichnet wird, der Fürsorgeerziehung. Wenn im Thema dieses Referates der Personenkreis meiner Erörterungen umschrieben ist und lediglich parenthetisch gesagt wird, welcher Gruppe psychodynamisch behinderter Jugendlicher die Aufmerksamkeit gelten soll, so geschieht das nicht mit der Absicht, die soziale Situation des Fürsorgezöglings beiseitezuformulieren. Die syntaktische Gestalt des Themas soll vielmehr darauf hinweisen, daß der Verfasser den Fürsorgezögling als einen jungen Menschen sieht, der in seiner psychischen Dynamik behindert ist und das biosoziale Los gezogen hat, vom Staat als verwahrlost oder von Verwahrlosung bedroht etikettiert und durch Gerichtsbeschluß staatlicher Erziehung überantwortet zu werden.

Diesem in den Jugendwohlfahrtsgesetzen verankerten Begriff „Verwahrlosung“ haben viele definitorische Bemühungen gegolten. Sie erbrachten zwar wertvolle Teileinsichten, eine Zusammenschau möglicher Strukturen der sogenannten Verwahrlosung und ihrer Genese vermag jedoch keine zu leisten. Bar definitorischer Hilfe und in den meisten Fällen ohne fachkundige diagnostische Unterstützung vermag es nicht zu verwundern, daß Fürsorgeerziehung anordnende Gerichte ihre Beschlüsse mit phänomenologischen Fakten begründen, hinter denen sich bei einem Kind neurotische Gehemmtheiten, bei einem anderen subkulturelle Erzogenheit verbergen mögen, oder denen Prozesse diskreter Hirnleistungsstörungen oder Verwöhnungskonstellationen zugrundeliegen, um einige Strukturlinien des ätiologischen Feldes der Verwahrlosung – besser der Verhaltensstörungen – zu rekapitulieren.

Die Fürsorgeerziehung mit ihren Vorläufern der Zwangserziehung und der Rettungshausarbeit ist seit 100 Jahren Gegenstand empirischer Forschung, die u. a. mit den Namen WICHERN, FUCHS-KAMP, PONGRATZ-HÜBNER, STUTTE, BURCHARD verbunden ist.

In den vergangenen 40 Jahren ist darüber hinaus auch an der Sozialprognostik Verhaltensgestörter gearbeitet worden, ich möchte an die Arbeiten von KOHNLE, GLUECK, FREY, MAYER, MANNHEIM-WILKENS und STUTTE erinnern. Die von den Verfassern erstellten Prognose-Tabellen sind u. a. von FREY, STUTTE und MUNKWITZ kritisch gewürdigt worden. Dabei weist MUNKWITZ auf die Notwendigkeit hin, qualitative Angaben zu quantifizieren, während ich aus STUTTES Stellungnahme die Forderung nach einem einfachen, „auch vom sozialpsychologisch ungeschulten

Laien anwendbaren Prognoseschema“ herausgreifen möchte. Angesichts der permanent angespannten Personallage in unseren Heimen für Verhaltensgestörte birgt diese Forderung einen Auftrag der Praktiker an die Theoretiker, der gleichermaßen legitim und dringend ist. Beide Aufgaben, um quantifizierte Merkmale aus der Zeit vor, während und nach der Fürsorgeerziehung bemüht zu sein und für ein einfaches Prognoseschema zu sorgen, habe ich in einer eigenen Untersuchung aufgegriffen.

Ich möchte Ihnen zunächst den methodischen Weg der Untersuchung aufzeigen. Danach nenne ich Ihnen einige anamnestische und aus der Fürsorgeerziehungszeit der Probanden gewonnene Merkmale, die sich für die Sozialprognose als statistisch signifikant erwiesen. Schließlich möchte ich aus statistisch signifikanten Interkorrelationen der Merkmale einige typische Entwicklungsbilder herausarbeiten, aus denen sich Erfordernisse für die soziale und berufliche Eingliederung von ersatzerzogenen jungen Menschen ableiten lassen.

Nach den Erfahrungen meiner Vorgänger sollten zu untersuchende Populationen auslesefrei sein; ich wählte daher einen Geburtsjahrgang. Mit der Entscheidung für den Geburtsjahrgang 1932 konnte eine 10jährige Bewährungsfrist eingefangen werden (kraft Gesetz mußten meine Probanden mit Vollendung ihres 19. Lebensjahres — also 1951 — aus der Fürsorgeerziehung entlassen werden). Die erfaßte Enquete belief sich auf 313 und erschien für statistische Signifikanzberechnungen ausreichend groß zu sein. Die Untersuchung klammert Angehörige des weiblichen Geschlechts aus.

Erhoben wurden ausschließlich objektive Daten. Soweit sie nur qualitativ oder quantitativ ungenau gegeben waren, wie etwa in einer richterlichen Feststellung, der Jugendliche habe seinen Arbeitsplatz häufig gewechselt, wurden mit Hilfe der berufsregistrierenden Stellen die exakten Beschäftigungszeiten festgestellt.

Vollkommen aussichtslos gestaltete sich das Bemühen, ein differenziertes Bild von der Intelligenzleistung der Probanden zu erhalten. Psychologisch-sonderpädagogische Gutachten waren nicht erstellt worden, Zeugnisabschriften fanden sich sehr selten. Es blieb am Ende nichts weiter übrig, als in Anlehnung an WEGENER die Schulentlaßklasse als Kriterium einzusetzen. Weil zu vermuten war, daß der eine oder andere Proband infolge des Krieges überdurchschnittliche schulische Einbußen erlitten hatte, wählte ich nicht — wie WEGENER — das 7. Volksschuljahr, sondern zählte zu den Intelligenzleistungsbehinderten ausschließlich Jugendliche, die das 5. Volksschuljahr bei ihrer Schulentlassung nicht erreicht hatten.

Die katamnestische Merkmalsammlung wurde breit angelegt, in die Auswertung jedoch lediglich die Beschäftigungsdaten und die sich daraus ergebende berufliche Fluktuation und die gerichtlichen Verurteilungen aufgenommen. Ziel dieses Vorgehens war, die Bewährung der Probanden in den sozialen Dimensionen zu überprüfen, die das Fürsorgeerziehung anordnende Gericht beanstandet hatte, oder für die es Beanstandungen prophezeite. Von den Inhalten des im Thema genannten Begriffes „sozial“ wird im folgenden also nur der Aspekt der Legalität zur Sprache kommen.

Die Bewährung der Probanden wurde mit einem 3-Stufen-Maß gemessen. In die Bewährungsstufe I wurden Probanden gezählt, deren Strafregister keine Eintragung über gerichtliche Verurteilungen enthält, und deren Berufsmobilität der des deutschen Arbeitnehmers entspricht (durchschnittlicher Arbeitsplatzwechsel einmal im Jahr).

Als bedingt sozialintegriert haben wir die Probanden angesehen, die während der zehnjährigen Bewährungsfrist mit Geldstrafen oder/und Haftstrafen bis zu drei Monaten belegt wurden (diese Kadenz übernahmen wir von den Bestimmungen des Straftilgungsgesetzes), und die sich mindestens einmal in den zehn Jahren der Fluktuation auf dem Arbeitsmarkt angepaßt verhielten, indem sie ein Jahr lang ihren Arbeitsplatz nicht wechselten.

Alle Angehörigen der Bewährungsstufe III weisen höhere Freiheitsstrafen auf, und ihr häufiger Arbeitsplatzwechsel — bis hinauf zum *monatlichen* — veranlaßte die berufsregistrierenden Stellen, diese Probanden als berufsunständige Arbeiter einzustufen.

Bei der statistischen Berechnung ging es mir zunächst darum festzustellen, welche der insgesamt 49 Merkmale aus der Zeit vor und unter der Fürsorgeerziehung mit dem Legalitäts- und Berufsbereich in den drei Bewährungsstufen signifikant korrelierten. Angewendet wurde die CHI-Quadrat-Probe. Für 20 Merkmale stellten sich bei einem Freiheitsgrad Irrtumswahrscheinlichkeiten zwischen 5% und 1% heraus, einige davon möchte ich nennen.

Mit der Bewährungsstufe I korreliert signifikant das Merkmal „BGB-Kind“, von mir so bezeichnet, weil das Gericht bei diesen Probanden den Fürsorgeerziehungsbeschluß ausschließlich auf die §§ 1666 und 1838 BGB stützte. Es handelt sich um Probanden, die von ihren Eltern primär pflegerisch in einem Maße vernachlässigt worden waren, daß für sie Fürsorgeerziehung Lebensrettung bedeutete. Ihr Strafregister blieb während der zehnjährigen Bewährungszeit ohne jegliche Eintragung.

Ebenfalls straffrei führten sich Probanden, die die Fürsorgeerziehungsbehörde in Pflegefamilien unterbrachte, und auch diejenigen, die niemals in Heimerziehung genommen wurden. Ohne gerichtliche Verurteilung blieben schließlich auch alle Probanden, die einen Beruf erlernten, sei es nun mit oder ohne Abschluß.

Die bereits erwähnten Pflegefamilienkinder und die Lehrlinge haben sich auch beruflich voll in die Gesellschaft integriert. Zu ihnen gesellen sich die Probanden, die sich nach Erfüllung ihrer Schulpflicht einen Arbeitsplatz ohne Unterstützung der Fürsorgeerziehungsbehörde selbständig wählen durften.

Mit dem Legalitätsbereich der Bewährungsstufe II korrelierte kein Merkmal signifikant. Im Berufsbereich dagegen finden wir mit einer 5%igen Irrtumswahrscheinlichkeit sowohl die intelligenzleistungsbehinderten Probanden als auch die Probanden mit einem mehr als zweijährigen Heimaufenthalt. Ebenfalls nur einmal in zehn Jahren hielten die Probanden ein Jahr lang an einem Arbeitsplatz aus, die als Fürsorgezöglinge strafbare Handlungen verübten. Mit einer Signifikanz von 1% sind in diesem Bereich der Bewährungsstufe II ebenfalls Probanden mit intelligenzleistungsbehinderten Eltern anzutreffen.

Forderung ist desto dringender zu stellen, weil vor Anordnung der Fürsorgeerziehung diesen Eltern seines Erziehungsbefohlenen bereits subsidiäre Erziehungshilfen gewährt worden waren, die ergebnislos blieben. Statistisch todsicher signifikant – also $p = 1\text{‰}$ – gelingt es dem Erzieher, sein BGB-Kind in einer Pflegefamilie unterzubringen. Pflegefamilien zeigen vor allem aus zwei Gründen eine deutliche Präferenz für diese Kinder. Einmal sind sie bei der Anordnung ihrer Fürsorgeerziehung noch sehr jung (95% jünger als 12 Jahre, das jüngste 2 Jahre alt), zum anderen rechnen die Pflegeeltern mit einem leichten Erziehungsgeschäft, weil diese Kinder bislang nicht verhaltensauffällig gewesen sind. Es liegt nahe, daß der überlastete Außenfürsorger dieser gut laufenden Gruppe der BGB-Kinder, die übrigens 14% der Gesamtpopulation ausmacht, wohlwollend gegenübersteht und ihr nicht die Zeit und Beachtung schenkt wie den Kindern und Jugendlichen, die ihre Bedürfnisse und Probleme reaktionsheischend vorbringen. BGB-Kinder haben auch nicht die Untugend, aus dem Heim oder aus ihrer Pflegefamilie zu entweichen ($p = 1\text{‰}$), und sind daher zeit- und schreibersparende Zöglinge. Kleinere Gesetzesverstöße kommen in ihrer Gruppe vor, Jugendgefängnisstrafen sind aber nie die Folge.

Pflegerisch stehen sich die BGB-Kinder in ihren kleinbäuerlichen Pflegefamilien in den meisten Fällen besser als bei ihren Eltern; ob ihnen auch optimale geistig-seelische Lebensvorbereitung zuteil wird, ist aus der Kenntnis der Einzelschicksale heraus anzuzweifeln. Als einzige signifikante Aussage über ihren späteren Lebensweg kann ihre straffreie Führung angegeben werden.

2. Bild

Auch der Fürsorgezögling mit Verhaltensauffälligkeiten, die vom deliktfähigen Alter ab als Straftaten bezeichnet werden, hat intelligenzleistungsbehinderte Eltern, deren Ehe allerdings im Gegensatz zu denen der BGB-Gruppe geschieden ist. Für den Erzieher wird die Elternarbeit durch dieses Moment erschwert, weil ihm nun zwei Gesprächspartner gegenüberstehen, die möglicherweise ihre Besitzansprüche auf das Kind in das Erziehungsgeschehen hineintragen. Mit dem Jugendamt, dem Jugend- und Vormundschaftsgericht haben sich diese Eltern seit mehr als 2 Jahren vor Anordnung der Fürsorgeerziehung auseinandergesetzt ($p = 1\text{‰}$), als ihr Kind vor seiner Vorpupertät begann, strafbare Handlungen zu begehen. Die Behörden hatten zunächst mit subsidiären Erziehungsmaßregeln zu helfen versucht ($p = 1\text{‰}$), und als diese keinen Erfolg zeigten, erfolgte die Anordnung der Fürsorgeerziehung.

Spätestens zu diesem Zeitpunkt wäre es erforderlich gewesen, sich ein gründliches Bild über die Situationsdynamik dieses jungen Menschen zu machen, das sowohl den kausalen als auch den finalen Aspekt berücksichtigt. Daraus hätten dann Maßnahmen abgeleitet werden müssen, deren zentrales Anliegen es ist, den Probanden instandzusetzen, seine ICH-Funktionen in einem Maße zu aktivieren, daß sie die den Verhaltensstörungen zugrundeliegenden Konflikte zu meistern vermöchten.

Dieses screening unterblieb, und nach dem Schneeballsystem folgte der Staat Zug um Zug der wachsenden Schuld des jungen Menschen mit Verurteilungen zu Jugendarrest, Jugendgefängnis, das ein Richter einmal als letztes Erziehungsmittel bezeichnete, und später mit Freiheitsstrafen und Sicherungsverwahrung.

Im Heim müht sich der Erzieher vergeblich, den jungen Straftäter, wie ich diesen Verhaltensgestörten kurz nennen möchte, in einer Pflegefamilie unterzubringen ($p = 1\%$). Er muß ihn vielmehr länger als 2 Jahre im Heim behalten. Besondere Sorge bereitet ihm dieser Zögling durch seine häufigen Entweichungen ($p = 1\%$), bei denen er strafbare Handlungen begeht, die zum Teil so erheblich sind, daß der Jugendliche von einem Jugendgericht trotz der bestehenden Fürsorgeerziehung zu Jugendgefängnis verurteilt wird. Bei seiner Entlassung aus der Fürsorgeerziehung erhält er das Prädikat „unerziehbar“. In den 10 Bewährungsjahren arbeitet er unständig und wird zu mindestens 3 Monaten Freiheitsstrafe verurteilt, so daß er der Bewährungsstufe III zuzurechnen ist.

Die Forderung nach einer Ausbildung des Heimerziehers für Verhaltensgestörte im Fach Lernbehindertenpädagogik begründete sich bislang nur aus seiner Aufgabe, mit intelligenzbehinderten Eltern seiner Zöglinge arbeiten zu müssen. Zwar korreliert das Merkmal „Intelligenzleistungsbehinderung des Fürsorgezöglings“ signifikant weder mit der BGB-Gruppe noch mit der Gruppe der jungen Straftäter, der Anteil der Intelligenzleistungsbehinderten an der Population ist aber so groß, daß er erwähnt werden sollte. Er beträgt 30,7% (BGB-Gruppe 40,9%, junge Straftäter 26,6%). Diese Zahlen decken sich übrigens mit denen GRUHLES, BÖNSCHS, PONGRAZ-HÜBNERs, STUTTES und MEWS'.

Nach diesen Zahlen wird der Heimerzieher bei jedem dritten Zögling mit einer Mehrfachbehinderung konfrontiert: einer Verhaltensstörung, der eine Lernbehinderung zugrundeliegt oder einer Lernbehinderung, verursacht durch eine Verhaltensstörung. Der Erzieher sollte in seiner Ausbildung und Fortbildung auf die Arbeit mit so mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen vorbereitet werden.

3. Bild

Todsicher signifikant hat der intelligenzbehinderte Fürsorgezögling intelligenzleistungsbehinderte Eltern. Ebenfalls todsicher signifikant ist sein Heimaufenthalt länger als 2 Jahre. Auch er führt sich nicht straffrei während seiner Fürsorgeerziehungszeit. Nach Erfüllung seiner Schulpflicht erhält er keine Lehrstelle ($p = 1\%$). Seine Katamnese ergibt folgenden Überblick: Im Legalitätsbereich findet er sich signifikant in Stufe III, im Berufsbereich tritt er signifikant sowohl in Stufe II als auch in Stufe III auf.

Welche Bedeutung der Lehrstellenvergabe zukommt, konnte bereits angedeutet werden. Korreliert man das Merkmal Lehrstelleninhaber mit den Bewährungsstufen, zeigt sich ein interessanter Unterschied zu den Ergebnissen, die WEGENER und UEBERÜCK über Lernbehinderte mitgeteilt haben. Sie fanden, daß sich das Indie-Lehregeben nur dann als sozialintegrativ auswirkte, wenn die Lehre auch

abgeschlossen werden konnte. Hier, bei den Fürsorgezöglingen, von denen wie erwähnt fast nur normalintelligenzleistungsfähige eine Lehrstelle fanden, führt auch die nicht abgeschlossene Lehre zu einer vollen Bewährung, im Legalitätsbereich signifikant, im Berufsbereich todsicher signifikant ($\text{CHI-Quadrat} = 13,0$). Für die Probanden mit *abgeschlossener Lehre* ist die Irrtumswahrscheinlichkeit allerdings geringer: sie sind im Legalitätsbereich sehr signifikant vertreten, und ihr CHI-Quadrat -Wert liegt im Berufsbereich bei 28,7.

Wegen der bedeutenden Auswirkung der Lehrstellenvergabe auf die Qualität der Bewährung des Fürsorgezöglings möchte ich noch etwas bei diesem Merkmal verweilen.

Der Berufsstart der Probanden erfolgte in einer Zeit, als in dem Lande, das die hier untersuchte Enquete stellt — Schleswig-Holstein — noch jeder dritte bis vierte Arbeitnehmer arbeitslos war. Diese Misere hat sich aber auf die Population unterschiedlich ausgewirkt. Diejenigen Probanden, die mit Schulabschluß nach Hause zurückkehren durften, fanden sich in der Lage, ihren Arbeitsplatz selbständig zu suchen, und 41,2% von ihnen traten Lehrstellen an. Bei den im Heim verbliebenen Probanden wurde dagegen ein Lehrversuch nur bei 16,7% unternommen. Diese Zahlengegenüberstellung verändert sich zu ungunsten der heimvermittelten Lehrplätze, wenn die sogenannten abgebrochenen Lehrverhältnisse hinzugefügt werden: selbstgewählte 63,4% gegenüber 75% heimvermittelten (allgemein hat der Prozentsatz abgebrochener Lehrverhältnisse in den Jahren 1948–50 bei 2% gelegen, um 1955 bei ca. 5%). Besonders verhängnisvoll erwies sich die Mischung aus freigewählten und heimvermittelten Lehrstellen, die bei wiederholter Heimeinweisung vorkam. Von diesen Jugendlichen traten 15,1% heimvermittelte und 17% selbstgewählte Lehrstellen an; 88,9% der Lehrverträge wurden wieder aufgelöst.

Das ist eine niederschmetternde Bilanz!

Wie kommt es, daß nach Abzug der intelligenzbehinderten Jugendlichen 43,9% der nach der Schulentlassung im Heim verbliebenen oder ins Heim aufgenommenen Probanden ohne jeden Lehrversuch ins Berufsleben eintreten mußten?

Zur Beantwortung dieser wichtigen Frage konnte ich drei Gründe eruieren. Der eine ist in dem verhältnismäßig hohen Alter einiger Fürsorgezöglinge zu sehen, die erst mit 17–18 Jahren in Fürsorgeerziehung genommen wurden. Bei diesen Jugendlichen schien es den Verantwortlichen nicht sinnvoll, sie noch in eine dreijährige Lehre zu geben. Als zweiter Grund sind die Verhaltensstörungen mancher Probanden zu sehen, die so erheblich waren, daß sich kein Meister finden ließ, der bereit war, sie in ein Lehrverhältnis zu nehmen. Der dritte Grund scheint mir sehr gravierend zu sein, er betrifft die geographische Lage der Heime. Landschaftlich geradezu idyllisch gelegen, eigneten sie sich ohne Frage sehr gut für Kurzwecke, als Zentrale für die Arbeitsstellenvermittlung jedoch nicht, weil sich zwangsläufig eine Berufsabteilung in den Vordergrund drängte, die Landwirtschaft. Auf sie in Form kleinbäuerlicher Betriebe richtete sich das Augenmerk der Heime, so daß 90,9% der Zöglinge dort einen Arbeitsplatz erhielten.

Nur sehr wenige faßten Fuß. Verantwortlich dafür ist sowohl die seit 1948 rapide sinkende Beschäftigungsziffer in dieser Berufsabteilung als auch die Eigenart ungelernter Tätigkeit auf dem bäuerlichen Anwesen. Und gerade diese Eigenart machte diesen Beruf — nicht nur bei den Fürsorgezöglingen — so unbeliebt. MAYER hat die Beschwerden Jugendlicher, mit denen sie ihre Aversion gegenüber landwirtschaftlicher Arbeit erklären, zusammengefaßt: „... zu harte und zu schmutzige Arbeit, zu lange und unregelmäßige Arbeitszeit, zu eintönige Kost und primitive Unterbringung, zu wenig Freizeit, unerwünschte Verwischung von Berufs- und Privatleben ...“.

In seiner Erfolgsuntersuchung über Fürsorgezöglinge fand FISCHER im Jahre 1929, daß nur 5 % seiner Probanden nach ihrer Entlassung aus der Fürsorgeerziehung weiterhin in der Landwirtschaft arbeiteten, in meiner Untersuchung sind es 5,3 %.

FISCHERS Mahnung an die Verantwortlichen, die Praxis bloßer Versorgung mit Arbeit während der Fürsorgeerziehungszeit zugunsten effektiver Berufsfindung aufzugeben, hat nach meiner Kenntnis auch heute — nach 40 Jahren — noch nicht in allen Heimen die gebührende Resonanz gefunden. Dabei verfügen wir doch schon über Modelle, nach denen FISCHERS Forderung zu realisieren wäre. Es sei erinnert an das Programm der Übergangsschulung von KRÜGER, die Vorlehen JEANGROS', an Berufsgrundschulklassen (BORNEMANN, FINTELMANN) oder Berufswahlschulen (KÄSER-HOFSTÄTTER) und an das Berufsfindungsjahr von BECK. Vorbedingung für die Entwicklung dieser Vorbilder in der Praxis der Fürsorgeerziehung scheint mir allerdings zu sein, das ländliche Heim durch das stadtnahe oder städtische abzulösen. Die Gefahr einseitiger Ausrichtung auf nur eine Berufsabteilung ist zwar dann auch noch nicht gebannt, ein Richtungswechsel, eine Erweiterung des Angebots aber im Rahmen des Möglichen.

Das stadtnahe Heim löst nicht nur dieses Problem. Es öffnet Wege, mit Aussicht auf Erfolg qualifizierte Kräfte anzuwerben, auszubilden und weiterzufördern. Das Heim mit wochenendfreiem Betrieb ist dann realisierbar, und die verhängnisvolle Isolierung von Zögling wie Erzieher kann beendet werden.

Ich fasse zusammen:

Eine auslesefreie Population Fürsorgezöglinge wurde katamnestisch untersucht. Es wurde geprüft, in welchem korrelationsstatistischen Zusammenhang Merkmale aus der Zeit vor Anordnung der Fürsorgeerziehung und aus der Zeit der Durchführung der staatlichen Ersatzerziehung mit der späteren Bewährung der Probanden im Legalitäts- und Berufsbereich stehen. Ergänzt wurde dieser Überblick durch eine Betrachtung des statistisch signifikanten Verhältnisses der Merkmale untereinander.

Als Mindest-Erfordernisse der sozialen und beruflichen Eingliederung von psychodynamisch behinderten Jugendlichen — hier Fürsorgezöglingen — seien hier acht zusammengestellt:

1. Der Fürsorgezögling als psychodynamisch Behinderter bedarf sorgfältig ausgewählter Maßnahmen, um die sich ein Team aus Arzt, Psychiater, Psychologe,

Sonderpädagoge und psychiatrischem caseworker mühen sollte. Der zu erstellende Erziehungsplan muß auf einer sorgfältig fundierten Diagnose fußen.

2. Fürsorgeerziehung ist zu 30–40 % zugleich Lernbehindertenpädagogik im Sinne der Mehrfachbehinderung. Der in der Fürsorgeerziehung Tätige sollte für diese komplexe Aufgabe gerüstet sein.
3. Für die Auswahl der Pflegestellen sollte pflegerische Suffizienz allein nicht entscheidend sein. Die Pflegeeltern müssen auch in der Lage sein, kulturelle Stimulierung zu leisten.
4. Wie jede sonderpädagogische Arbeit ist die Arbeit mit dem Fürsorgezögling nur individualitätsgenormt denkbar. Gruppenstärken von 35 sind ein Hohn in einer Gesellschaft mit hohem zivilisatorischem Niveau. Das sollte eigentlich auch für die sogenannte Normalpädagogik gelten.
5. Die sonderpädagogische Arbeit mit Fürsorgezöglingen sollte in Stadtnähe geleistet werden. Abgesehen von den Vorteilen, die sich für die Personalwerbung, -ausbildung, und -fortbildung ergeben, kann durch die geographische Verlegung der Engpaß für die Berufsfindung überwunden werden. Außerdem können auf diese Weise die erforderlichen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Lernprozeß im sozialen Feld geschaffen werden.
6. Ohne eine wirksame Elternarbeit wird alles Mühen um den verhaltensgestörten Heimzögling stümperhaft bleiben müssen. Das wesentlichste Ziel der Elternarbeit sollte sein, den Heimaufenthalt unserer Kinder und Jugendlichen auf ein Mindestmaß zu reduzieren.
7. Die Bedeutung echter Berufsfindung kann für die spätere Entwicklung des ersatzerzogenen jungen Menschen kaum überschätzt werden und sollte daher Hauptanliegen eines jeden Erziehers sein.
8. Expansive Öffentlichkeitsarbeit ist notwendig, um allen Schichten unserer Gesellschaft begreiflich zu machen, daß der Verhaltensgestörte ein Produkt ihrer Lebensauffassung und -praktiken ist; ihn zum outlaw zu stempeln ist eine heimtückische Antwort auf seine erfolgreiche Anpassung.

Mit STUTTE meine ich, daß der Erzieher um die aufgezeigten sozialprognostischen Linien und Strukturen wissen müßte, damit er sich der Größe seiner Verantwortung bewußt wird und Ermutigung schöpft, geeignete Voraussetzungen zu schaffen, den circulus vitiosus, in den der psychodynamisch Behinderte verstrickt ist, an einer Stelle aufzureißen. Ist das erst einmal auf breiter Front möglich, werden sich auch die Erfolgsquoten sonderpädagogischen Mühens bei Fürsorgezöglingen von 38,1 % im Legalitätsbereich und 48 % im Berufsbereich steigern lassen und viel mehr junge Menschen durch die staatliche Ersatzerziehung dem praktischen Ziel der Fürsorgeerziehung näherkommen, das STUTTE einmal so formuliert hat: . . . "wirtschaftliche Selbsterhaltung bei gleichzeitiger Vermeidung von Gesetzesverstößen."

Diskussionsbericht

Referenten der Arbeitsgruppe III waren am Montag, dem 13. 4. 1970, Regierungsdirektor DR. ALFRED HARDENACKE vom Bundesministerium für Wirtschaft in Bonn über „Das Berufsbildungsgesetz — bildungspolitische Erfordernisse und gesellschaftspolitische Ansprüche“ und DR. WOLFGANG LEMPERT, Berlin, über „Erziehungswissenschaft und Verbandsinteressen als gestaltende Faktoren des westdeutschen Lehrlingswesens — Wunschbild und Realität“.

Da die Referenten zum Teil sehr konträre Ansichten über die Situation der Berufspädagogik im allgemeinen und über das neue Berufsbildungsgesetz (BBG) im besonderen äußerten, ergab sich anschließend eine fruchtbare Diskussion der Arbeitsgruppenteilnehmer.

Kritisiert wurde vor allem das BBG, welches in seiner Intention nicht ausreicht, die Ausbildungsverhältnisse in Industrie und Handwerk wesentlich zu verbessern und die wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Verhältnisse zu verändern. DR. LEMPERT wies auf den zu großen Einfluß von Verbänden der Industrie und Wirtschaft hin, wodurch das BBG so gut wie keine Verbesserungen der Situation der Lehrlinge und Arbeiter im Hinblick auf Berufshinführung, Berufsausbildung und Ausbildungsabschlüsse bringe.

Das im BBG vorgesehene Berufsbildungsforschungsinstitut ist nach Ansicht der Mehrzahl der Teilnehmer durch die Zusammensetzung des beschlußfassenden Hauptausschusses (je 5 Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter sowie 2 Vertreter des Bundes) nicht imstande, die nötigen Forschungsaufgaben im Bereich der Berufspädagogik frei und unabhängig durchzuführen.

DR. HARDENACKE, maßgeblicher Mitarbeiter in dem BBG, widersprach dieser Auffassung insoweit, als er betonte, daß das BBG nur durch Kompromisse der beteiligten Interessenverbände zustande kam und es, gemessen an den politischen Realitäten, *nur* in der jetzigen Fassung zu verwirklichen war. Das Ergebnis sei zwar keine Ideallösung, doch beinhalte das BBG auf Grund seiner sehr allgemein gehaltenen Paragraphen jederzeit die Möglichkeit, *systemimmanente* Verbesserungen innerhalb der Berufsbildung durchzuführen.

Im Verlaufe der Diskussion artikuliert sich der Vorwurf der Teilnehmer, daß wissenschaftliche Experten der Berufsbildung so gut wie keinen Einfluß auf das Zustandekommen des BBG hatten. Die Auseinandersetzung in Ausschüssen und in der Öffentlichkeit über das BBG fand ohne die Vertreter der Berufspädagogik statt, die nicht in der Lage waren, ihre Auffassung zu dem Gesamtkomplex „Berufsbildung“ zu koordinieren, zu formulieren und wirksam in die Diskussion einfließen zu lassen.

Die anschließenden Referate von PROF. DR. HEINZ BACH, Mainz, über „Berufsbildung und Berufsbewährung lernbehinderter Jugendlicher“ und von PROF. DR. HANS-JOACHIM MARTIKKE, Reutlingen, über „Die soziale und berufliche Eingliederung psychodynamisch behinderter Jugendlicher“ wurden mit Einverständnis der Teilnehmer und der Referenten aus Zeitmangel nicht diskutiert. Es wird auf These 4 der Diskussionsergebnisse verwiesen, die das Problem lernbehinderter und verhaltensgestörter Jugendlicher näher erläutert.

Die Diskussion am Dienstag, dem 14. 4. 1970, nach den Referaten von DR. INGRID LISOP, Frankfurt, über „Die Abgrenzung zum allgemeinbildenden Schulwesen – ein Grundproblem der Didaktik beruflicher Schulen“ und von DR. MANFRED HÜTTNER, Bielefeld, über „Die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen – ein Grundproblem der Didaktik der Wirtschafts- und Arbeitslehre in der Hauptschule“, ergab sich aus den widersprüchlichen Inhalten beider vorhergenannter Aufsätze.

DR. LISOP und mit ihr die Mehrzahl der Diskussionsteilnehmer betonten, daß man nicht von einer Abgrenzung der Didaktik allgemeinbildender und berufsbildender Schulen sprechen kann, sondern daß ein *curriculares* Problem vorhanden ist, die Lehrpläne beider Schularten zu koordinieren und neu zu konzipieren. Das sei besonders wichtig im Hinblick auf die Einrichtung von Gesamtschulen.

DR. HÜTTNER hingegen antwortete auf die Frage, worin denn, wenn überhaupt vorhanden, die didaktische Abgrenzung der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen bestehe, daß die Hauptschule nicht den Anspruch auf vorweggenommene Berufsausbildung erhebe, sondern allenfalls *berufsbedeutsame* Lehrstoffe vermittele. Die Intention der Lehr- und Lernziele sei in Haupt- und Berufsschulen verschieden und danach müsse der Lehrplan sich richten. DR. HÜTTNER gab zu, daß der nordrheinwestfälische Lehrplan für das neu eingeführte Fach Arbeitslehre im Gegensatz zur Konzeption ausgesprochen schlecht sei.

Nach der Diskussion der Referate beschlossen die Teilnehmer, die Diskussionsergebnisse beider Tage in einigen Thesen zu formulieren, und sie dann dem Plenum am Mittwoch, dem 15. 4. 1970, durch Herrn DR. LEMPERT vortragen zu lassen.

Die durch Abstimmung gebilligte Fassung der Diskussionsergebnisse hat folgenden Wortlaut:

„In der Diskussion der Arbeitsgruppe 3 trat der relative Entwicklungsrückstand der Wissenschaft von der Berufserziehung und eine entsprechende Unterentwicklung des beruflichen Bildungswesens immer wieder hervor, die durch den geringen Einfluß der Erziehungswissenschaft auf die berufspädagogische Praxis noch verstärkt wird. Zur Beseitigung dieser Defizite sah die Mehrzahl der Mitglieder der Arbeitsgruppe folgende Möglichkeiten:

1. Sicherung freier Berufsbildungsforschung

Berufsbildungsforschung – wie Bildungsforschung überhaupt – soll ohne Bevormundung durch außerwissenschaftliche Instanzen betrieben werden können. Das gilt unter anderem für das im Berufsbildungsgesetz vorgesehene Berufsbildungsforschungsinstitut. Seine Kontrolle durch den überwiegend mit Verbandsfunktionären besetzten Hauptausschuß sollte liberal gehandhabt, nach Meinung vieler Mitglieder der Arbeitsgruppe durch Beschränkung der Kompetenzen des Hauptausschusses institutionell verringert werden. Die nötige Verbindung mit der Praxis ist durch den empirischen Charakter der Forschung, nicht durch institutionelle Abhängigkeit zu sichern. Die Erhebung empirischer Daten in öffentlichen Bildungseinrichtungen und die Publikation ihrer Ergebnisse sollte nicht durch Erlasse der Kultusministerien reglementiert werden, wie es derzeit in der BRD weitgehend der Fall ist. Diese Erlasse sind außer Kraft zu setzen.

2. Erhöhung der erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und psychologischen Qualifikation der Berufspädagogen auf allen Ebenen

a) Zur Gewinnung des notwendigen wissenschaftlichen Nachwuchses für die berufspädagogische Forschung, Lehre und Innovation wäre ein Förderungspro-

gramm einzurichten. Durch dieses Programm sollte Berufsschullehrern ein Zweitstudium in Psychologie, Soziologie oder verwandten Disziplinen, diplomierten Absolventen der vorgenannten Fächer eine Zweitausbildung in Berufspädagogik vermittelt werden, die sich auch auf das erforderliche Minimum in Betriebs- und Unterrichtspraxis erstreckt.

b) In Verbindung mit dem erziehungswissenschaftlichen Studium der angehenden Lehrer für den vorberuflichen und beruflichen Unterricht sollten auch grundlegende Erkenntnisse über die psychischen, sozialen und politischen Voraussetzungen und Konsequenzen beruflicher Bildung und Tätigkeit erworben werden.

c) Alle Hauptverantwortlichen für die betriebliche Ausbildung, d. h. die hauptberuflichen Ausbilder, Ausbildungsleiter und Ausbildungsberater, sollten innerhalb einer noch festzusetzenden Frist ein Minimum an pädagogischen, psychologischen und soziologischen Kenntnissen erwerben, die für den reflektierten Vollzug ihrer Tätigkeit unerlässlich erscheinen.

3. Erweiterung des Einflusses der Erziehungswissenschaft auf die Praxis der Berufsbildung

a) Innerhalb der Gremien, die über die Berufsbildung und ihre Reformen entscheiden, sollten Erziehungswissenschaftler mit Stimmrecht angemessen vertreten sein.

b) Zur Durchsetzung von Reformen des beruflichen Bildungswesens brauchen die politischen Entscheidungsinstanzen den Rückhalt einer aufgeklärten Öffentlichkeit. Darum ist es erforderlich, die Öffentlichkeit auf die Mißstände in unserem beruflichen Bildungswesen aufmerksam zu machen. Hierzu sollten Erziehungswissenschaftler mehr als bisher nicht nur reaktiv tätig werden, sondern auch initiativ die Massenmedien in Anspruch nehmen.

4. Abbau der Benachteiligung lernbehinderter und verhaltensgestörter Jugendlicher im Berufsbildungswesen

Die Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher ist in Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungswesen angesichts der Größe des Personenkreises gegenwärtig bemerkenswert unterrepräsentiert. Im Hinblick auf den berufspädagogischen Bereich sind empirische Untersuchungen zum Lernverhalten behinderter Jugendlicher und zu möglichen Berufsfeldern auszuführen. Durch sie sollten Grundlagen geschaffen werden

- a) für Früherkennung und begleitende Sonderberatung,
- b) für angemessen differenzierte Berufsbildungseinrichtungen,
- c) für entsprechende Maßnahmen der Lehrerbildung und
- d) für intensive Information der Öffentlichkeit über die sich stellenden Aufgaben.

5. Didaktische Koordinierung von allgemeiner und beruflicher Bildung

Hierüber konnte nur in einem kleineren Kreise außerhalb der für die Arbeitsgruppe vorgesehenen Zeit diskutiert werden. Die Gruppe war sich einig, daß die unzureichende Entwicklung einer Wissenschaft von der beruflichen Erziehung auch

die Didaktik belastet, insbesondere die Curriculumforschung und Curriculum-revision. Die einander entgegengesetzten Auffassungen über die Vorrangigkeit von Lehrinhalten oder Schulorganisation sowie über Identitäten und Verschiedenheiten von Lehrzielen und -inhalten ließen es dringend erscheinen, in der Curriculum-reform unseres Bildungswesens Wege der didaktischen Koordination von allgemeiner und beruflicher Bildung für alle Schulstufen zu suchen.“

HANS-JOACHIM GÖTHEL

Arbeitsgruppe 4

Schulreform und pädagogische Öffentlichkeit

Leitung: OSKAR ANWEILER;

Vorbereitung: OSKAR ANWEILER, HANS-PETER SCHÄFER und HILDEGARD SCHOLAND

Ankündigung:

Zu den Themen der Arbeitsgruppe 4 werden folgende Erläuterungen und Literaturhinweise gegeben:

Zum Referat ROBINSOHN: Auf dem Gebiet der Bildungspolitik wird in wachsendem Maße Öffentlichkeit mobilisiert; Entscheidungen werden aus einer zunehmenden Sensitivität für rationale Argumentation heraus getroffen. In einer Analyse von Bildungsreformen als gesellschaftlichen Prozessen in einigen — westlichen und östlichen — Industrieländern soll gezeigt werden, wie in Argumentation und Diskussion Bestrebungen und Einsichten artikuliert und strukturiert und inwieweit derartige Interessen in einen bildungspolitischen Konsens und in Entscheidungen umgesetzt werden. Dabei werden Phänomene wie die folgenden behandelt: die Funktionen von Parteien und Verbänden in der Propagierung und Integration bildungspolitischer Programme; die zunehmende Bedeutung der Publikationsmedien; Formen der Zusammenarbeit von politischen Instanzen, Behörden und Berufsgruppen; die Institutionalisierung wissenschaftlicher Beratung; die Reaktion des Bildungswesens selbst auf neue Ansprüche und neue Möglichkeiten.

Literatur: COLEMAN, J. S. (Ed.): *Education and political development*, Princeton N. Y. 1965, *Studies in Political Development* 4 — KING, EDMUND J.: *Educational policy and comparative education*, London 1968 — ROBINSOHN, SAUL B.: *Erziehungswissenschaft: Vergleichende Erziehungswissenschaft*, in: *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, hg. von (JOSEF SPECK und GERHARD WEHLE, Bd. I, München 1970, S. 456—492.

Zum Referat SCHLEICHER: Folgende Aspekte werden erörtert: Verringerte Erziehungskompetenz und wachsende Mitsprache? — Die sozialisierende Funktion des Elternhauses und der kindliche Bildungserfolg. — Gesellschaftspolitisch bedingte Unterschiede der elterlichen Mitwirkung in England, den USA und der Bundesrepublik. — Retardierende und stimulierende Einflüsse der Eltern und Elternverbände in der Gegenwart.

Literatur: AUERBACH, A. G.: *Parents learn through Discussion. Principles and Practices of Parent Group Education*, New York 1968 — DOUGLAS, J. W. B.: *The Home and the School*, London 1968 — RÖBBELEN, I.: *Zum Problem des Elternrechts*, in: *Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts*, Nr. 30, Heidelberg 1966 — Schools Council, *Enquiry I, Young School Leavers*, London HMSO 1968 — STEIN, E.: *Die rechtphilosophischen und positiv-rechtlichen Grundlagen des Elternrechts*, in: *Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts*, Nr. 7, Heidelberg 1958 — DERSELBE in: *Politik, Wissenschaft, Erziehung. Festschrift für ERNST SCHÜTTE*, Frankfurt/M. 1969 — TAYLOR, K. W.: *How*

Parents Contribute to Curriculum-Planning in the United States, in: Yearbook of Education, 1958.

Zum Referat KNOLL: Die institutionellen wie methodologischen Berührungspunkte zwischen Kommunikationswissenschaft und Erziehungswissenschaft sind bislang kaum erkundet worden. Es könnte für die Ergebnisbeurteilung pädagogischer Reformprozesse — für die Hypothesen- und Theorienbildung — von Vorteil sein, wenn das in der Kommunikationswissenschaft entwickelte Kommunikationsmodell auf kultur- und bildungspolitische Phänomene übertragen würde. Ausgehend von dem einfachen Kommunikationsmodell wird das von DEUTSCH, KATZ und anderen differenzierte Kommunikationsmodell auf die Informations- und Kommunikationsprozesse im Erziehungsbereich angewandt und ein Einzelproblem der Massenkommunikation herausgegriffen, nämlich das der Spiegelung, Verstärkung, Prägung. Hierbei geht es darum, positive und negative Beispiele aus dem Bereich der Massenkommunikation aufzuweisen, die den Vorgang, die Möglichkeiten und die Grenzen einer bildungspolitischen Kommunikations- und Entscheidungsvorbereitung verdeutlichen.

Literaturhinweise: DEXTER, L. A. and WHITE, D. M.: People, society and mass communication, Glencoe 1964 (Part III) — DONOHEW, L.: Newspaper gatekeepers and forces in the news channel, in: Public Opinion Quarterly 1967, No. 1, p. 61—68 — KLAPPER, J. P.: The effects of mass communication, Glencoe 1965 — SCHRAMM, W.: The process and effects of mass communication, Urbana 1961, p. 3—26.

Ergänzende Literaturhinweise zu Arbeitsgruppe 4:

Allgemeines: ANWEILER, OSKAR: Wissenschaft, Bildungspolitik und Öffentlichkeit, in: Bildung und Erziehung, Heft 2, 1968, S. 93—109 — BECKER, HELLMUT: Der Bildungsrat — Bildungsplanung als Lernprozeß, in: Neue Sammlung, Heft 1, 1970, S. 1—18 — LENGERT, RUDOLF: Politik der Schulreform im Teufelskreis der Kompromisse. Neuwied/Berlin 1969.

Zum Begriff der Öffentlichkeit: HABERMAS, JÜRGEN, Strukturwandel der Öffentlichkeit, 2. Aufl. Neuwied/Berlin 1965 (besonders Kap. VII: Zum Begriff der öffentlichen Meinung, S. 257—271) — DERSELBE: Verwissenschaftlichte Politik und öffentliche Meinung, in: DERS.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, Frankfurt/M. 1968 (Ed. Suhrkamp Bd. 287) S. 120—145 — PAUSEWANG, SIEGFRIED: Zur Kritik der öffentlichen Meinung, in: Gesellschaft — Staat — Erziehung, Heft 5, 1966, S. 395 bis 417.

Zum bildungspolitischen Entscheidungsprozeß: HOLMES, BRIAN: Problems in Education, London 1965 (besonders Kap. VII, S. 155—185) — KIMBROUGH, RALPH B.: Political Power and Educational Decision-Making, Chicago 1964 — KING, EDMUND J.: Comparative Studies in Educational Decision, Indianapolis 1968 (besonders Kap. V: The Structure of Informed Decision, Seite 103—136) — MILES, MATTHEW B. (Ed.): Innovation in Education, New York 1964. — TROTSENBURG, EDMUND VAN: Die Entwicklung von Innovationsmodellen für die Reform der Schule, in: ZIFREUND, WALTER (Hrsg.): Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien, München 1968.

Thesen zum Thema Bildungspolitik und Öffentlichkeit*

1 Die Fragestellung

- 1.1 Im Laufe des letzten Jahrzehnts ist Bildungspolitik von der Peripherie ins Zentrum öffentlicher Aufmerksamkeit gerückt.
- 1.2 Dies wird vorzugsweise mit der Erkenntnis von Bildung und Wissenschaft als Produktionsfaktoren begründet.
- 1.3 Selbst wenn ein solches Primat des ökonomischen Motivs zunächst akzeptiert wird (s. aber 5.1!), bleibt die Frage, wie sich dieses ebenso wie andere Motive politisch durchsetzt und wie bildungspolitische Entscheidungen durch Mobilisierung von Öffentlichkeit demokratisch legitimiert werden oder legitimiert werden können.
- 1.4 Obwohl aktive „Öffentlichkeit“ in diesem wie in anderen Fällen partiell bleibt, ist mit Bedacht hier nicht von „pädagogischer Öffentlichkeit“ die Rede.

2 Über Modelle politischer Zielfindung und Entscheidung

- 2.1 Die bereits geläufigen Modelle — das dezisionistische, das technokratische — haben konzeptuell-heuristische und (ideen-)geschichtliche Bedeutung. Sie beschreiben aber nicht empirische Situationen.
- 2.2 Das kontrastierende pragmatistische Modell hingegen — auch als „demokratisch“ oder „emanzipatorisch“ bezeichnet — hat unmittelbaren, analytischen und strategischen, Bezug auf gegenwärtige Realität. Es ist als Postulat zu verstehen.
- 2.3 In welcher Weise Öffentlichkeit in den Prozeß der Klärung einer problematischen Situation, der Zielwahl und der Entscheidung einbezogen wird — als Faktor der Willensbildung und als Mitträger von Verantwortung — bleibt aber auch in diesem Modell noch offen.
- 2.4 Die in ihm postulierte Strategie von Entwicklung auf dem Gebiet des Bildungswesens unter Einschluß aktiver Öffentlichkeit ist (u. a.) Gegenstand einer praktisch-politisch orientierten Bildungsforschung. Vermittlung und Rationalisierung von Innovationsimpulsen gehören ebenso zu deren Aufgaben wie die Klärung von Bedingungen und Möglichkeiten der Bildungsprozesse selbst.

* Der ausführliche und begründende Text erscheint in ‚Bildung und Erziehung‘ 4/1970.

- 2.5 Die Konkretisierung des „demokratischen Modells“ soll hier durch Beobachtung von aktuellen Reformvorgängen im Bildungswesen einiger Länder in Ost und West geschehen.

3 Diskurs über „Konvergenz“ und über „Pluralismus“

- 3.1 Es soll u. a. gezeigt werden, daß nachhaltige Bildungsreform dort gefördert wird, wo wissenschaftliche Aufklärung in institutioneller — aber nicht integrativer! — Verbindung mit den Entscheidungsinstanzen geschieht, und wo eine Umsetzung öffentlichen Interesses in vorpolitischen Konsens und in Konsensdruck auf jene Instanzen erfolgen kann.
- 3.2 Diese These, auf West und Ost bezogen, leitet eine bildungspolitische Konvergenz nicht einfach aus industriegesellschaftlichen Zwängen ab, sondern aus gesellschaftlich-emanzipatorischen Impulsen im Westen, aus Tendenzen zur Individualisierung und Liberalisierung im Osten und aus einer deutlichen Sensitivierung und Mobilisierung engagierter Wissenschaft und öffentlicher Meinung hier wie dort. (Aufgeklärter Wissenschaft im kommunistischen Osten — siehe A. SACHAROV — ist diese Konvergenz-Auffassung verständlich.)
- 3.3 Die Beteiligung der interessierten gesellschaftlichen Gruppen im Prozeß der Entscheidungsbildung unter Bezug auf wissenschaftlich konstatierte Zusammenhänge repräsentiert aber auch jene Form des Pluralismus, die — auch von marxistischen Theoretikern erkannt — in der Praxis wirksam ist.

4 Konkrete Reformentwicklungen im systematischen Vergleich

- 4.1 An konkreten Entwicklungen kann gezeigt werden:
- 4.11 — daß das Bildungswesen mit dem Hinausrücken aus einer quasiautonomen Provinz ins Zentrum der Aufmerksamkeit politischer Entscheidungsinstanzen zunehmend öffentlichkeitsmobilisierend und auch öffentlichkeitssensitiv geworden ist;
- 4.12 — daß die Chance nachhaltiger Reform in dem Maße wächst, in dem eine politische Kultur bildungsrelevante Interessen artikulieren und zur Umsetzung („Konversion“) in einen breiten, vorpolitischen Konsensus gelangen läßt;
- 4.13 — daß das anfängliche Interessenfeld durch Argumentation eine qualitative Veränderung erfahren kann, welche über bloße Kompromisse hinausgehen muß, um folgenreich zu werden.
- 4.2 Dies ist an den Entwicklungen in einigen Ländern zu illustrieren:
- 4.21 England: „1944“, selbst problematischer Abschluß von Vorkriegsentwicklungen, hat einen Prozeß öffentlicher Diskussion und wissenschaftlichen

Engagements eingeleitet, in dessen Verlauf erst jener Druck auf Parteien, Verbände, Regionalbehörden, Zentralregierung entstand, der über erkennbare Kompromisse hinaus zu einer neuen Konzeption zu führen scheint.

- 4.22 Schweden: Nach einer Reihe dilatorischer Kompromisse setzte eine intensive öffentliche Kommunikation zwischen politischen und wirtschaftlichen Gremien ein, in konsequenter, — auch institutioneller Verbindung mit Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft, durch die jenes Maß von Einvernehmen von Öffentlichkeit und Gesetzgeber über eine wirkliche Alternative zum bis dahin geltenden System erreicht wurde, das eine anfangs heftige Gegnerschaft zur Kooperation veranlaßte.
- 4.23 Die Bildung einer solchen Alternative ist in der Bundesrepublik bis in die sechziger Jahre hinein durch exklusive Präokkupation mit anderen Problemen individueller und sozialer Existenz und durch eine Interessenkonkordanz starker reformfeindlicher Gruppen verhindert worden, der zwar konkurrierende, z. T. vage Reformkonzepte, Versuche und Expertisen, aber nie eine entschiedene Reformallianz gegenüberstand. (Diese Situation hat sich im letzten Jahrzehnt zunehmend verändert.)
- 4.24 Die häufigen Wendungen in der Bildungspolitik der DDR demonstrieren den Fall fundamentaler Entscheidungen ohne Rekurs auf öffentliche Meinung, aber auch die geringe Nachhaltigkeit dieser Entscheidungen. Eine stärkere Beteiligung professionellen Sachverständes und öffentlichen Interesses scheint in den letzten Jahren eine kohärentere Entwicklung einzuleiten.
- 4.25 Auch in der UdSSR hat sich seit dem Mißlingen der Reform von 1958 die wissenschaftlich-professionelle Basis für Entscheidungen spektakulär verbreitert und umfaßt weite Kreise der an Bildung und Erziehung Beteiligten. Es bietet sich das Bild einer — auch auf dem Wege über die Publikationsmittel — offeneren Konsensbildung.
- 4.26 Daß politischer Kompromiß oder die Regelung durch einen dominierenden politischen Einfluß kein Ersatz für breiteren gesellschaftlich politischen Konsens sind, läßt sich an der jüngsten Geschichte des französischen Schulwesens illustrieren.

5 Über die Wirksamkeit ökonomischer und gesellschaftspolitischer Argumentation und über die Effektivität wissenschaftlicher Beratung

- 5.1 Ökonomischen Argumenten eignet zwar ein gewisses Primat und eine beachtliche Potenz in frühen Stadien schulpolitischer Diskussion; diese Potenz nutzt sich aber ab und wird dann lediglich in Verbindung mit gesellschaftspolitischen Argumenten wirksam. (Die Scheinantithese Effizienz : Demokratisierung!)
- 5.2 Analog hierzu werden wiederum gesellschaftspolitische Motive nur dann effektiv, (1) wenn sie ökonomischem Bedarf entsprechen, (2) wenn sie Bil-

dungsnachfrage mobilisieren, oder (3) wenn sie bewußt als Mittel politischer Aktion eingesetzt werden.

- 5.3 Der Einfluß wissenschaftlicher Arbeit auf bildungspolitische Entscheidungen nimmt mit wachsendem Grad der Institutionalisierung ihrer Interaktion zu. Eine solche Institutionalisierung setzt eine Vorverständigung über Normen und Ziele voraus, sie verliert aber ihre Effektivität, wenn die wissenschaftliche Beratung durchaus in die Entscheidungsinstanzen integriert ist.
- 5.4 Zusammenfassend. Unter den Bedingungen demokratisch legitimierter, nachhaltiger Schulreform sind auszumachen: Breite des gesellschaftlich-politischen Konsensus, Zusammenspiel zentralstaatlicher und regionaler sowie außerstaatlicher Initiative, ein gewisser Ausgleich von wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen, intensive Kommunikation von Entscheidungsinstanz, Sachkompetenz (Wissenschaft) und Öffentlichkeit.

6 Das Erziehungssystem, öffentliche Beratung und Reform

- 6.1 Das Erziehungssystem selbst, repräsentiert durch Lehrer und ihre Verbände, durch Aufsicht und Verwaltung, hat sich im allgemeinen als eher reformresistent denn als reformfördernd erwiesen. Gründe hierfür sind u. a. in der pädagogischen Aufgabe selbst und in ihrer Ideologie zu finden. Eine Änderung dieser allenthalben konstatierten Lage könnte durch neue Formen der Ausbildung und der Mitbestimmung erreichbar sein.
- 6.2 Wird die Kommunikation zwischen Entscheidungsinstanzen, Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit in Fragen der Bildungspolitik durch den Deutschen Bildungsrat optimal gefördert? Aktiviert er Öffentlichkeit oder vermeint er sie zu repräsentieren? Mobilisiert oder okkupiert er Wissenschaft? Leitet er politische Entscheidungen ein oder usurpiert er sie? Die erste Legislaturperiode des Bildungsrats scheint noch keine eindeutigen Antworten auf diese Fragen zu erlauben.

Diskussionsbericht

Die Diskussion entzündete sich an dem Problem der Komparabilität von Deutschem Ausschuß und Bildungsrat. Der Einwand KNOLLS, ein Wirkungsvergleich sei aufgrund der unterschiedlichen Aufgabenstellung und der jeweils anders strukturierten Öffentlichkeit, — dem Hauptadressaten beider Gremien — nur bedingt möglich, stieß auf lebhaften Widerspruch von THOMAS, LICHTENSTEIN u. a. Sie hielten dem entgegen, daß unter bestimmten Aspekten, etwa im Hinblick auf die Struktur, Arbeitsbedingungen, Zielstellungen und Adressaten ein Vergleich durchaus fruchtbar sein könnte. Eine vermittelnde Position nahm ROBINSOHN ein, indem er einerseits die Tatsache einer sich stets wandelnden und neu strukturierenden Öffentlichkeit unterstrich, andererseits jedoch meinte, es sei zwar kein Leistungsvergleich, wohl aber ein Wirkungsvergleich beider Gremien möglich. Obwohl zahlreiche Diskussionsteilnehmer auf die Notwendigkeit hinwiesen, den Begriff der Öffentlichkeit näher zu bestimmen (KNOLL) und institutionell (MESSERSCHMIDT) und schichtenspezifisch (PREUSS) weiter zu differenzieren, konnte die Frage nach Funktion und Formen der Öffentlichkeit auch in der Diskussion nicht hinreichend geklärt werden. Als eine entscheidende Aufgabe der Öffentlichkeit nannte ANWEILER die Herstellung eines Konsens, wobei er auf zwei alternative Möglichkeiten hinwies: den sich in der Diskussion bildenden „relativen“ Konsens und den durch die politische Führung zwangsweise herbeigeführten Konsens. Mit der skizzenhaften Schilderung der Kräfte und Faktoren, die zur Konsensbildung bei der Einführung der comprehensive school in England (1965) geführt hatten, verband THOMAS die Forderung, die unterschiedlichen Formen der Herstellung eines bildungspolitischen Konsens durch international-vergleichende Studien zu analysieren. Diese Forderung wurde auch von ROBINSOHN in seinem Schlußwort nachdrücklich bekräftigt.

MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND

Die Funktion der Eltern in der pädagogischen Öffentlichkeit

Ein Vergleich englischer, amerikanischer und deutscher Traditionen und Aufgaben

In dem Maße, wie seit Beginn der 60er Jahre das Interesse an einer ‚Demokratisierung‘ des Bildungswesens wuchs, wie nachgewiesen wurde, daß eine Intelligenzsteigerung vor allem im vorschulischen Alter möglich ist und wie sich die Einsicht verbreitete, daß von der Schule die Milieueinflüsse eher stabilisiert als verändert werden¹⁾, in eben dem Maße richtete sich die Aufmerksamkeit auf die Erziehungsfunktion der Eltern. Welche Erziehungsfunktion ihnen zuerkannt wird bzw. welche Erziehungskompetenz sie sich selber zuerkennen, das hängt vom jeweiligen Rollenverständnis, von gesellschaftspolitischen Vorstellungen und weltanschaulichen Vorentscheidungen²⁾, ferner vom nationalen Selbstverständnis und der jeweiligen Bildungstradition ab. Auch die erziehungswissenschaftliche und rechtstheoretische Diskussion über den Erziehungsauftrag bzw. die Erziehungsrechte der Eltern ist durch diese Sozialisationsmechanismen strukturiert. Rechtlich kann ein elterlicher Anspruch auf Mitwirkung bei der Schulerziehung weder rational-konstruktiv noch vernunftmäßig begründet werden, denn das positivierte Recht besitzt Wertcharakter³⁾; und erziehungswissenschaftlich kann der elterliche Einfluß nur im Zusammenhang mit dem Sozialbewußtsein bestimmt sowie im Hinblick auf Sollensforderungen ‚kritisiert‘ werden. Die Erziehungsfunktion der Eltern läßt sich insofern nur im Zusammenhang mit dem öffentlichen Bewußtsein und zeitbedingt diskutieren⁴⁾. Bevor jedoch die Abhängigkeit der elterlichen Erziehungskompetenz vom nationalen Selbstverständnis skizziert wird, bleibt zu überlegen:

*I. Ob ein verbesserter Kontakt zwischen Schule und Elternhaus auch trotz der verringerten Erziehungskompetenz der Eltern angestrebt werden soll.
(Irreversible Elterneinflüsse, mangelnde Vorbereitung der Eltern auf ihre Aufgabe, Notwendigkeit einer kompensatorischen Erziehung)*

In England, Deutschland und in den USA wurde seit der Jahrhundertwende in mehreren Phasen über eine Erweiterung oder Intensivierung der elterlichen Mitsprache in der Schule beraten. Die Bemühungen konzentrierten sich in ähnlicher Weise auf die 20er, 40er und 60er Jahre. In jeder Phase kam es parallel zur geforderten Intensivierung des Kontaktes zu der Einsicht, daß die elterliche Autorität fortgesetzt schwindet, daß sich ihre Erziehungskompetenz verringert und daß gesellschaftliche Fürsorgeorganisationen immer mehr Aufgaben der Eltern übernehmen müssen. Diese gegenläufigen Tendenzen gilt es zu erklären.

Der *Schwund der elterlichen ‚Macht‘, ‚Autorität‘ und Erziehungskompetenz* begann mit der Desintegration der Großfamilie, mit der Urbanisierung und mit der Einführung einer Unterrichtspflicht. Das elterliche Erziehungsmonopol wurde aber nicht nur durch die Entwicklung des Schulwesens, sondern auch auf folgende Weise eingeschränkt: erstens durch die Veränderung der Wirtschafts- und Sozialstruktur, die zu einer Partikularisierung der Erziehungsaufträge führte; zweitens aufgrund der industriell bedingten Isolierung des Individuums, aus der sich eine Diskrepanz zwischen dem tradierten Autoritätsanspruch der Eltern und ihrer begrenzten Autonomie und Autorität in der Gesellschaft ergab⁵⁾; drittens durch die gesetzliche Einschränkung der elterlichen Macht über ihre Kinder auf eine vormundschaftliche Funktion (dem Kind kommt Menschenwürde zu); viertens wurde ihre Erziehungskompetenz noch durch die Pädagogik und Psychologie eingeschränkt, und zwar als diese sich zum Anwalt des kindlichen Eigenrechts erhoben und forderten, Kinder gemäß ihrer Begabung zu erziehen⁶⁾. Die letztgenannte Forderung wurde 1936 in den USA durch eine Entscheidung des Supreme Court, 1944 in England durch das Education Act und in der BRD z. B. durch Artikel 35 der Baden-Württembergischen Verfassung und das Hamburger Gesetz vom 25. 10. 1949 legalisiert⁷⁾. Damit war aus dem staatlichen Negativrecht (zur Überwachung der elterlichen Fürsorge) das Recht geworden, Kinder begabungentsprechend zu ‚beschulen‘. Gerechtfertigt schien jene Maßnahme aus dem Selbstverständnis der damaligen Psychologie. Abschließend braucht nur noch auf die wachsende Zahl von Kindern aus unvollständigen Familien, auf die Berufstätigkeit zahlreicher Mütter und die Entwicklung zur vaterlosen Gesellschaft hingewiesen zu werden, ferner auf den Ausbau der vorschulischen und Ganztagerziehung, um deutlich zu machen, wie die elterliche Erziehung eingeschränkt wurde. — Um so mehr ‚verwundert‘, daß es nicht an *Versuchen* gefehlt hat noch fehlt, den *elterlichen Einfluß auf die Schule zu erweitern*. Und zwar fand die Diskussion über die Elternmitwirkung in den 60er Jahren um so mehr Resonanz, je stärker sich in den einzelnen Ländern das wissenschaftliche und bildungspolitische Interesse von der Sekundar- auf die Primar- und Vorschulerziehung verlagerte. Für die gegenwärtige Diskussion, die unter dem Einfluß der sozialpsychologischen, linguistischen und sozialwissenschaftlichen Forschung steht und die nur auf dem Hintergrund einer sozialpolitischen Bewußtseinsveränderung der Öffentlichkeit verständlich wird, ist bezeichnend: 1. Den Eltern wird in zunehmendem Maße bewußt, daß „parents are the first teachers their children have“⁸⁾. 2. Bei der Lehrerschaft setzt sich die Einsicht durch, daß „teachers are handicapping themselves if they don’t take account of the influence of the home on the child’s performance“⁹⁾. 3. In der Erziehungswissenschaft wurden neue erziehungswissenschaftliche Kategorien entwickelt wie „the culturally deprived“, „the linguistically deprived“, „the socially disadvantaged“ — and the notion of ‚compensatory education‘ was introduced as a means of changing the status of the children in these categories“¹⁰⁾. Es gilt inzwischen als herrschende Meinung, daß ein Kind „die für seine soziale Umwelt funktionsfähigen Motive, Wertungen, Vorstellungen und Verhaltensmuster in Lern- und Identifikationsprozessen“ erwirbt, die durch seine Familie — als einer ‚Sozialisations-Agentur‘ — strukturiert sind¹¹⁾. Wahrscheinlich sind Variationen der libidinösen Faktoren

im ersten Lebensjahr recht ausschlaggebend für die Entwicklung eines Kindes¹²⁾, wahrscheinlich besteht ein Zusammenhang zwischen der Autoritätsstruktur in einer Familie und dem Leistungswillen des Kindes¹³⁾, und wahrscheinlich ist das elterlich personale Interesse überhaupt der ausschlaggebende Faktor für die kindliche Entwicklung¹⁴⁾. VERNON kommt in seinem neuesten Forschungsbericht zu dem Urteil: „... the ‚unfair‘ economic or educational conditions are not the sole or the most important explanation. It is the people and not their material conditions that we must strive to change“¹⁵⁾. Insgesamt besteht gegenwärtig in der pädagogischen Öffentlichkeit die Auffassung, daß der familiär-subkulturelle Einfluß im frühkindlichen Alter dominant bleibt und durch Bildungsinstitutionen nur bedingt zu korrigieren ist¹⁶⁾: und zwar weil die Reduktion der Familie auf die Intimgruppe deren emotionale Beziehungen, deren Wertkonsens und Sozialisationsdruck verstärkt, weil im frühkindlichen Alter die Bildungsbereitschaft angelegt, aufgrund der sozio-linguistischen ‚patterns‘ kognitive Prozesse zur ‚psychischen Realität‘ werden¹⁷⁾ und schließlich, weil die gesteuerte Auswahl des Konsums und der Massenmedien frühzeitige Konsumorientierungen veranlaßt¹⁸⁾. Für die Verteilung der Sozialchancen ist mithin nicht die Schule, sondern das häusliche Milieu ausschlaggebend, denn im vorschulischen Alter werden Bedürfnisse geformt, wird die Identität des ‚Ichs‘ angelegt und entsteht aus dem familiär intersubjektiven Bezug der Horizont für Sinnbezüge sowie für soziale Verhaltensformen¹⁹⁾.

Diese Einsichten in die familiär bedingten Bildungsbarrieren führten zu zwei recht *gegensätzlichen Reaktionen*: Einerseits wurde eine *frühe Verlagerung elterlicher Erziehungsaufgaben in gesellschaftliche Sekundärgruppen* befürwortet, andererseits eine *verstärkte Kooperation zwischen Schule und Elternhaus* angestrebt.

Die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus gilt dabei als notwendig, um die Schule zu ‚demokratisieren‘ (horizontale Kontrolle) und um den Lehrern in den Schulgroßsystemen und bei der zunehmenden Differenzierung des Unterrichts Steuerungshilfen für ihre ‚guidance‘-Funktion zu geben²⁰⁾. Außerdem könnten auf diese Weise die unterschiedlichen Sprach- und Normierungsebenen von Schule und Elternhaus sowie ihre abweichenden Sozialisationsintentionen aufeinander bezogen und damit bildungshemmende Einflüsse abgebaut werden²¹⁾. Nun läßt sich der Kontakt zwischen Schule und Elternhaus kurzfristig nicht grundlegend ändern und läßt sich auch die vorausgegangene Sozialisation der Eltern nicht rückgängig machen. Deshalb tritt man (vor allem in Deutschland) vielfach für eine Vorschulerziehung ein, deren Funktion in der Einschränkung der elterlichen Erziehungssphäre gesehen wird. Ein solcher Eingriff scheint gerechtfertigt, denn „the family is virtually free to indoctrinate the child with partizan points of view“²²⁾, und scheint notwendig, weil die Sozialisationsvorgänge im Elternhaus „psychische Merkmale und Fähigkeiten determinieren, die im gesellschaftlichen Rekrutierungsprozeß zu den entscheidenden Statuszuweisungskriterien“ werden²³⁾. Die familiären Stabilisierungsmechanismen könnten — so wird angenommen — tendenziell aufgelöst werden, wenn den Bildungsinstitutionen ein größerer Anteil an der Sozialisation des Kindes übertragen würde²⁴⁾.

Bevor jedoch diskutiert wird, warum der Erfolg einer kompensatorischen Erziehung wahrscheinlich vom verbesserten Kontakt zwischen Schule und Elternhaus abhängt und bevor thesenartig skizziert wird, wie eine Elternerziehung als ‚integrated life long learning‘ angelegt sein könnte, muß auf die unterschiedlichen schulpolitischen Traditionen und Bedingungen in den einzelnen Ländern hingewiesen werden.

II. Die Bedeutung des gesellschaftlichen Selbstverständnisses und der nationalen Bildungstradition für die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus

In den USA ist das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus durch die liberal-demokratische Gesellschaftsordnung strukturiert. Nicht der Staat war Initiator des Schulwesens, sondern die Eltern bzw. die Gemeinden. Noch immer haben die Eltern in einigen Staaten die Möglichkeit, ihre Kinder außerhalb des Schulwesens unterrichten zu lassen, und in allen Staaten schickt ein wachsender Anteil der Eltern seine Kinder auf Privatschulen. Der Prozentsatz der Privatschüler (grades 1–8) hat sich von 1900 bis 1965 verdoppelt. Gegenwärtig besucht jeder 7. Schüler eine Privatschule²⁵⁾. Dies Interesse der Eltern geht nicht zuletzt auf den geringeren Leistungsstand der öffentlichen Schulen zurück, der seinerseits ebenfalls eine Folge elterlicher Einflußnahme ist und zwar hier seitens der ‚durchschnittlichen‘ Elternschaft. Das öffentliche Schulwesen ist zu diesen Anpassungen ‚gezwungen‘, weil die bildungspolitische Tradition den Eltern eine Mitsprache sichert (in den Privatschulen verzichten die Eltern aufgrund übereinstimmender Interessen oder Glaubensvorstellungen weitgehend darauf), weil die ‚school boards‘ gewählt werden²⁶⁾ und weil Lehrer, vor allem Junglehrer, nicht in festen Anstellungsverhältnissen stehen. Nach CONANT hat sich der elterliche Einfluß im öffentlichen Schulwesen dahingehend ausgewirkt, daß die öffentlichen Schulen ‚den begabten Schülern nicht mehr den nötigen Anreiz bieten‘²⁷⁾.

Die ‚geringe‘ Leistungsfähigkeit der öffentlichen Schulen wird weitgehend darauf zurückgeführt, daß die ‚school boards‘ gewählt werden und daß die gewählte Lokalverwaltung über die Höhe der Bildungssteuer, über die Anschaffung der Lehrmittel wie die Anstellung der Lehrer (unterschiedliche Qualifikationsbestimmungen) befindet. Dabei sind diese ‚boards‘ – obwohl gewählt – für den Bevölkerungsdurchschnitt keineswegs repräsentativ²⁸⁾ und haben oft ‚little understanding of major educational problems‘. Eine Folge dieser Situation ist, daß z. B. innerhalb eines Staates eine ‚community‘ 3–4 mal so viel Geld pro Schüler zur Verfügung stellt wie eine andere²⁹⁾. Eine ähnliche Ungleichheit besteht bei den Bildungsaufwendungen der Einzelstaaten³⁰⁾. Wie sehr es Aufgabe der Zentralregierung ist, lokale und einzelstaatliche Unterschiede auszugleichen – wenn man einen demokratischen Anspruch auf ‚Chancengleichheit‘ sichern will – läßt sich an zahlreichen Beispielen, u. a. daran zeigen, daß in Arkansas nur 18,9% der mindestens 25jährigen vier Jahre eine ‚high school‘ besucht haben, in Utah dagegen 55,8% (1960). Derartige

Regionalunterschiede ließen sich anhand der finanziellen Aufwendungen pro Schüler, anhand der zur Verfügung gestellten Unterrichtsbedingungen sowie der Lehrerbesoldung ergänzen³¹⁾.

Bedenkt man, daß neben den Regionalunterschieden nicht weniger bedeutsame Rassenunterschiede bestehen, so scheint die Frage unabweislich, inwieweit der einzelnen Schule noch eine Autonomie gewährt werden kann und inwieweit ihre Abhängigkeit von den bildungspolitischen Vorstellungen der Gemeindevertreter noch zulässig ist. Gegen derartige Zentralisierungstendenzen wehren sich die Eltern entschieden, das zeigt z. B. die Forderung der Black Power Movement nach "parent control of schools", und das zeigen die Widerstände weißer Eltern gegen die Rassenintegration durch „busing“³²⁾. Insgesamt ist die jüngste Entwicklung hinsichtlich der Elternmitwirkung recht gegensätzlich. Auf drei Tendenzen sei hingewiesen. Erstens verstärkte sich mit zunehmender Reflexion über die Lokalunterschiede, unter dem Eindruck des Sputnikschocks und der jüngsten Sozialunruhen, und schließlich aufgrund der Notwendigkeit zu curricularen Großplanungen die öffentliche Bereitschaft zu einer Begrenzung der lokalen Autonomie und des elterlichen Einflusses³³⁾. Zweitens ist aufgrund neuer Forschungen immer deutlicher geworden, daß der frühe Bildungseinfluß des Elternhauses durch die Schule kaum auszugleichen ist. Deshalb gilt eine Kooperation mit den Eltern – vor allem den Eltern von „deprived children“ – als unerlässlich. (Dabei zeigt sich eine veränderte Einstellung zu den Deprivierten. Ihnen begegnet man nicht mehr ausschließlich mit einer karitativen Attitüde, sondern zunehmend mit der Einsicht, „daß zur Entwicklung von Selbstgefühl die Mitentscheidung der Deprivierten notwendig ist“³⁴⁾.) Drittens sind die Eltern ihrerseits in den 60er Jahren bildungsbewußter geworden und fordern eine verstärkte Mitsprache auf lokaler, regionaler und bundesstaatlicher Ebene.

In Deutschland wird seit nahezu zwei Jahrhunderten eine Elternrechtsdiskussion geführt. Bereits 1787 stellte die Preußische Akademie der Wissenschaften die Frage: „Quels sont dans l'état de nature les fondemens et les bornes de l'autorité des parens sur les enfans? . . .“. Sodann wird seit etwa 50 Jahren versucht, die elterliche Mitwirkung von „oben“, d. h. staatlich zu institutionalisieren (1914 in Bayern, 1919 in Preußen), und schließlich ist in der Weimarer Verfassung das „natürliche Erziehungsrecht“ der Eltern grundrechtlich gesichert worden. Trotz dieser Tradition gelang es im Rahmen der verwalteten Schule nur bedingt, die Eltern in größerem Maße an Schulfragen und Schulreformen zu beteiligen³⁵⁾. In der Bundesrepublik halten wir die „Kontrolle“ des Bundes durch die Länder für ein entscheidend demokratisches Element. Intern jedoch setzen die Länder ihre „einzigen richtigen“ Vorstellungen, Konzeptionen und Schulreformpläne mit Entschiedenheit durch. Sie können diese ihre Vorstellungen durchsetzen, weil „die öffentliche Schule als Anstalt des öffentlichen Rechts . . . Behördencharakter besitzt“, weil das „schulverwaltungsrechtliche Denken in den deutschen Ländern noch den traditionellen Vorstellungen der staatlichen Schulhoheit verhaftet“ ist – mithin, weil die Schule „in einem deutlichen Gegensatz zur Selbstverwaltung der Ortsgemeinde steht“³⁶⁾.

Ungeachtet dieser Schulverwaltungsstruktur sollen die Eltern in Form von Klassenelternschaften mit den Lehrern zusammenwirken, sollen sich Schule und Elternhaus in ihren Erziehungsbemühungen ergänzen und sollen Schulverwaltung und Elternvertretungen zusammenarbeiten. Die Landeselternvertretungen sollen die Kultusverwaltungen entweder ‚beraten‘ oder werden von ihnen ‚angehört‘, ausnahmsweise besitzen sie auch Mitbestimmungsbefugnisse (Hessen). Diesen Kooperationsaufgaben und Sollenforderungen werden die Eltern jedoch nur bedingt gerecht. Generell befinden sie sich gegenüber der schulischen Fachkompetenz in der Defensive, messen sie der Familie einen anderen Erziehungsauftrag zu als der Schule³⁷⁾, und sehen sie nur selten Möglichkeiten zu einer fortgesetzten Kooperation.

Wie gering aufgrund der Schulstruktur und der partikularen oder egoistischen Interessenlage die Kooperation ist und inwieweit sich die Beziehungen darauf beschränken, „das staatlich verordnete Bildungs- und Erziehungswesen reibungslos zu verwalten“³⁸⁾, zeigen folgende Beispiele. Bei den Eltern konzentrieren sich die Kooperationsinteressen weitgehend auf das fachliche Fortkommen des eigenen Kindes und gelten nur in begrenztem Umfang den Problemen der Klasse oder Schule³⁹⁾. Die Schule betrachtet einen guten Kontakt zur Elternschaft weitgehend nur als Selbstbestätigung ihrer pädagogischen Fähigkeit. (Die Kooperationswilligkeit scheint sich in letzter Zeit unter der fragwürdigen Prämisse zu vergrößern, daß das Verhältnis zur Schülerschaft schwieriger wird⁴⁰⁾.) Gelegentlich erwartet die Schule von der Elternschaft aber auch eine Unterstützung gegenüber der Schulverwaltung⁴¹⁾. Die Schulverwaltung schließlich steht der elterlichen Mitwirkung allgemein skeptisch gegenüber. In Hamburg reagierte der Schulsenator auf den Wunsch der Elternschaft — in Zukunft bei Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung rechtzeitig informiert und angehört zu werden — z. B. mit dem Hinweis: „Schulen sind Einrichtungen des Staates und nicht Erfüllungsgehilfen der Eltern bei der Erziehung der Kinder“. Diese Aussage wurde vom Landesschulrat noch dahingehend ergänzt, daß Eltern bei der Aufstellung von Lehr- und Bildungsplänen nicht mitentscheiden könnten, weil es sich um ‚Sachfragen‘ handle⁴²⁾.

Insgesamt mögen die Schwierigkeiten der Kooperation ‚überraschen‘, wenn man die lange Tradition in der Elternrechtsdiskussion, wenn man die verfassungsrechtliche Absicherung des elterlichen Erziehungsauftrags und wenn man außerdem bedenkt, daß vom Bundesverfassungsgericht eine Einschränkung der elterlichen Erziehungskompetenz auf den außerschulischen Bereich als unzulässig bezeichnet wurde⁴³⁾.

In England sprach man bis zur Jahrhundertwende von einer gesellschaftlichen Selbstregulierung, man negierte bis zum zweiten Weltkrieg überwiegend den Staatseinfluß auf die Gesellschaft, und die Öffentlichkeit erkennt auch gegenwärtig der nationalen Regierung noch einen geringeren Einfluß auf das tägliche Leben zu als z. B. die amerikanische oder deutsche (Traditionsüberhang/Wohlfahrtsstaat)⁴⁴⁾.

Aufgrund der liberalen und evolutionär-demokratischen Entwicklung besitzt die einzelne Schule in England noch eine große Autonomie und zwar sowohl hin

sichtlich der internen Verwaltung wie der Lehrplangestaltung. Mit jener Autonomie ist eine außerordentliche Machtfülle der Direktoren verbunden. Aus der schulischen Autonomie und der direktorialen Führungsposition folgt, daß die Formen der elterlichen Mitbestimmung an nahezu allen Schulen verschieden und generell vom Direktor abhängig sind. Noch 1969 wurde von zahlreichen Direktoren die Auffassung vertreten, daß „head teachers must have absolute power in the running of their school“⁵⁴). Diese Situation ist schwer zu überwinden: 1. weil sich die Lehrgewerkschaft ebenfalls gegen eine Unterrichtsmitwirkung oder -hilfe der Eltern ausspricht („no unqualified teachers“), 2. weil 50% der Eltern noch 1968 glaubten, „that they were interfering if they went to school uninvited“ und 3. weil von der National Federation of Parent-Teacher Associations empfohlen wird: „the president of the (school)association shall be the head teacher“⁴⁶).

Traditionsgemäß ist der Wille der Elternschaft zur Kooperation und Einflußnahme gering. Und zwar ist das elterliche Engagement gering, weil gleichzeitig eine relative Freiheit der Schulwahl (auch bei den Staatsschulen) und eine Anerkennung der Schulautonomie wie -leistung bestehen, weil lange Zeit die ‚public (boarding) school tradition‘ als Vorbild betrachtet wurde und weil ‚far too long parents have fought shy of coming much to school‘⁴⁷). Es wirkt sich die tradierte Auffassung „of non-involvement in educational affairs“ aus, die zu einer Zeit entstand, als „die meisten Eltern weder intellektuell, finanziell noch politisch in der Lage waren, die lokale Schule irgendwie zu unterstützen“ bzw. auf sie Einfluß zu nehmen⁴⁸). Erst kürzlich verschwanden die letzten Tafeln mit der Aufschrift „parents are not allowed beyond this line“. Dennoch nehmen die Eltern zuweilen über die Parent-Teacher Associations, durch Protesthaltungen und indirekt auch dadurch einen erheblichen Einfluß, daß es zum gesellschaftspolitischen Selbstverständnis gehört, den Willen der mitbetroffenen Gesellschaftsgruppe zu berücksichtigen.

Obgleich die soeben skizzierte Auffassung vorherrscht, ist seit Mitte der 50er Jahre ein allmählicher Wandel zu beobachten.

Dieser Wandel geht u. a. auf die Forschungen von J. W. B. DOUGLAS, J. FLOUD, D. V. GLASS zurück, die sich seit Kriegsende mit diesen Problemen befaßten. Die Forschungsergebnisse sind seit 1959 von den großen Reports (CROWTHER, NEWSOM, PLOWDEN), durch Berichte der Schools Council und seit Mitte der 60er Jahre durch die Massenmedien einer breiten Öffentlichkeit bewußt gemacht worden. Gegenwärtig tritt auch das Erziehungsministerium für ein erweitertes Elternmitspracherecht z. B. in den ‚governing boards‘ der Schulen – und für eine Information der Eltern über Schulreformpläne ein⁴⁹). In dem anstehenden Schulgesetz soll eventuell eine rechtliche Regelung getroffen werden. Und zwar sollen die Eltern durch eine verstärkte Beteiligung einerseits selbst erzogen werden (deshalb gilt die Mitwirkung in den ‚educational priority areas‘ als besonders dringlich) und zugleich sollen sie dahin wirken, daß Lehrer und Direktoren die Schule nicht mehr als eine sublimierte Form von Eigentum betrachten. Vor allem wird die elterliche Mitarbeit jedoch für notwendig gehalten, um die ‚community school‘ und einen ‚community orientated curriculum‘ zu beleben⁵⁰). Insgesamt ist das Verhältnis von Schule und Elternhaus gegenwärtig durch tradierte Vorstellungen und durch Zentralisierungs-

tendenzen belastet. (Die zentralistischen Steuerungsmechanismen — sei es in Form der externen Examina, ministerieller Anweisungen oder curricularer Planungen — vergrößern die bestehende Diskrepanz zwischen den Eltern und dem Unterrichtswesen.)

III. Schulpolitische Organisations- und Bewußtseinsstrukturen in Amerika, Deutschland und England

- (1. Spezielle Probleme der einzelnen Länder; 2. das Ausmaß der elterlichen Kooperation und die Aktivität der Elternverbände;
3. Teilvorteile der einzelnen Länder)*

1. Probleme der einzelnen Länder

Die amerikanische Hauptaufgabe besteht gegenwärtig darin, das lokale und regionale Bildungsgefälle auszugleichen. Gleichzeitig gilt es jedoch, und zwar vor allem in den großen städtischen Schulbezirken, den elterlichen Anspruch auf Mitwirkung zu erhalten, wenn nicht zu stärken. Z. B. hat das neue Dezentralisierungsprogramm der Stadt New York zum Ziel, „parent elected community school boards for each district“ einzurichten; denn „big-city bureaucracies must become more responsive to needs of particular neighbourhoods, especially minority group areas“ (1969)⁵¹). Ein entscheidender Versuch, gleichzeitig beiden Aufgaben (verstärkte Mitwirkung der Eltern und Ausgleich des Bildungsgefälles) gerecht zu werden, war das Head Start Program. — In Deutschland stellt sich die Aufgabe mit umgekehrtem Akzent: Zweifellos muß auch in der BRD die Sicherung der Chancengleichheit ernsthafter und auf Bundesebene angestrebt werden. Derartige Bestrebungen werden jedoch solange erfolglos bleiben, wie der staatliche Verwaltungsdirigismus nicht verringert und solange den Eltern keine Möglichkeit zur fortgesetzten Mitwirkung geboten wird. Noch überläßt man in Deutschland „die Sorge um das Bildungswesen, die Schule und insoweit auch die Kinder“ gewohnheitsmäßig dem Staat, und gelten „Schule und Schulzwang als eine Gegebenheit der gesellschaftlichen Ordnung“, die unkritisch hingenommen wird⁵²). — Die englische Situation macht schließlich deutlich, daß ähnliche Probleme wie in Deutschland auch bei einem dezentralisierten Schulwesen (Autonomie der Schule) und trotz der traditionell demokratischen Staatsauffassung (direktorale Machtposition) bestehen können. In England summieren sich in gewisser Hinsicht das amerikanische und deutsche Problem, und zwar insofern, als trotz der großen Lokal- und Regionalunterschiede keine intensive Kooperation zwischen Schule und Elternhaus stattfindet.

2. Diese recht unterschiedlichen Bildungstraditionen sind von großer Bedeutung für das *elterliche Selbstverständnis*, das Ausmaß der *Kooperation*, für die *Organisation* der Elternverbände und die öffentliche Kommunikation.

In Amerika ist die Schulverwaltung zu 90 % der Auffassung, „that parents were (not)interfering when they made suggestions“⁵³), in England glauben dagegen

50 % der Eltern, „that . . . they were interfering, if they went to school uninvited“ (1968)⁵⁴), und in Hamburg ist der größte Teil der Eltern — ungeachtet der oben zitierten Auffassung des Schulsenators — der Ansicht, daß Elternwünsche angemessen berücksichtigt werden (1968). (Die Zufriedenheit ist in Hamburg bei jenen Eltern am größten gewesen, deren Kinder ‚nur‘ die Hauptschule besuchten)⁵⁵).

Dem jeweiligen Selbstverständnis entspricht die Kooperationsbereitschaft der Eltern. In England kamen Anfang der 60er Jahre 45 % der Primarschullehrer mindestens 4mal im Jahr zu einem Gedankenaustausch in die Schule während 8 % keinen Kontakt hatten. — In Hamburg waren Ende der 50er Jahre 42,9 % der Grundschullehrer, die ihr Kind auf der Volksschule belassen wollten, und 52 % der Eltern mit Gymnasialintentionen mindestens 3mal zur Aussprache gekommen. (Jedoch unterscheiden sich die ländlichen Verhältnisse in Deutschland von diesen städtischen wahrscheinlich erheblich. Nach ARNOLDS Untersuchung haben in ländlichen Gebieten 35 % der Eltern nur einmal im Jahr eine Gelegenheit zur Aussprache wahrgenommen⁵⁶).) — In Amerika schließlich sollen 8–10 Zusammenkünfte im Jahr nicht selten sein⁵⁷). Welcher Prozentsatz der Eltern aber tatsächlich derart oft zur Schule kommt, ist schwer zu ermitteln⁵⁸).

Obgleich zwischen der Kooperationswilligkeit der Eltern und dem Schulerfolg der Kinder nach BÖTTCHER ein hoch signifikanter Zusammenhang besteht⁵⁹), besagt die Häufigkeit der Kontakte an sich nur wenig über die Art der Kooperation. Darüber gibt eher die Interessenorganisation der Eltern eine Auskunft: In Amerika wurde auf elterliche Initiative hin bereits 1897 ein National Congress of Mothers gegründet, der seit 1908 Lehrer aufnahm und seit 1924 National Congress of Parents and Teachers heißt. 1965/66 hatte diese Organisation 12 Mio. Mitglieder und 46 000 local groups. — In Deutschland entstand dagegen erst 1952 eine ‚Arbeitsgemeinschaft Deutscher Elternvertretungen‘. Sie wurde von 18 Elternvereinigungen initiiert, fungiert seit 1956 als Bundeselternrat und nahm 1968 das Saarland als letztes Bundesland auf. — In England wurde ungefähr zur selben Zeit (1956) die National Parent Teacher Federation gegründet, der 1968 ca. 180 Primar-, 100 Sekundarschulen, 60 Parent Teacher Associations, 60 Colleges of Education und University Departments sowie 10 Gruppen der Confederation for the Advancement of State Education angehörten. 1967 hatten sich mit diesem Elternverband zwei weitere Organisationen zusammengeschlossen, „to gain acceptance of parents as full partners in the educational system“⁶⁰).

Diese Organisationsstrukturen können in gewisser Weise als Abbild jener Aufmerksamkeit gelten, die den Eltern in der bildungspolitischen Diskussion gewidmet wurde und wird: In England befaßte sich die Erziehungssoziologie schon vor und unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg mit den familiären Sozialisationseinflüssen (BURT/DOUGLAS), jedoch wurden in der Lehrerbildung erst Anfang der 60er Jahre Seminare über ‚home and school relations‘ sowie gemeinsame Fortbildungskurse für Lehrer und Eltern üblicher⁶¹). Auch die Publizistik befaßte sich vorher nur in geringem Maße mit dieser Thematik. Seit 1968 aber findet sich in nahezu jedem dritten Times Educational Supplement ein Hinweis auf elterliche Erziehungsvorstellungen, Einflüsse oder Proteste. — Die deutsche Situation ist dadurch gekenn-

zeichnet, daß es zwar eine umfangreiche Literatur zur Frage des Elternrechts, aber erst seit Ende der 50er Jahre pädagogische Erörterungen über die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern, seit 1966 die Zeitschrift ‚Eltern‘ und seit 1967 (bis 1969) die Zeitschrift ‚ES‘ gibt. Der Deutsche Ausschuß und der Deutsche Bildungsrat haben bisher nur auf familienbedingte Insuffizienzen hingewiesen, ohne sich der Thematik jedoch ausführlicher zu widmen⁶²). Die pädagogische Fachliteratur orientiert sich hier weithin an amerikanischen Forschungen. Größere soziologische Untersuchungen über die Bildungserwartungen und -intentionen sowie über die Kooperationswünsche der Eltern sind selten (J. P. KOB/W. ARNOLD), und verbandssoziologische Forschungen fehlen ganz⁶³). — Demgegenüber ist in Amerika die Forschung derart umfangreich und es findet die Kommunikation auf so verschiedenartigen Niveauebenen statt, daß nur auf den Einfluß der amerikanischen Fachliteratur, sowie auf populäre Übersetzungen ins Deutsche⁶⁴) und vielleicht darauf hingewiesen werden kann, daß allein 1968 von der nationalen Elternorganisation über 80 000 Broschüren zum Thema ‚Children’s Emotional Health Project 1968–71‘, 128 000 zum Thema ‚Give Your Child a Good Start‘ und 288 000 mit dem Titel ‚The New Generation of Parents‘ verkauft wurden⁶⁵).

3. Diese bisherigen Ausführungen sollten jedoch nicht einseitig zugunsten der amerikanischen Verhältnisse interpretiert werden. Sondern *alle drei Systeme haben Teilvorzüge*, wenn man von der jeweiligen Reduktion der gesellschaftlichen Komplexität auf bestimmte Verhaltens- und Handlungsmuster ausgeht. Obgleich diese Teilvorzüge weder austauschbar noch beliebig variierbar sind, soll dennoch auf die strukturalen Vorzüge der einzelnen Länder und im Zusammenhang damit auf gemeinsame Aufgaben hingewiesen werden, um tendenziell anzudeuten, in welcher Hinsicht eine bessere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus angestrebt werden kann und welche Widerstände es im jeweiligen System zu überwinden gilt.

Die englische Schule besitzt im Vergleich zur deutschen eine außerordentliche Autonomie und eine größere Anpassungsfähigkeit an Lokal- wie Individualbedingungen. Es bestehen jedoch entweder nur Einzelkontakte zwischen Schule und Elternhaus, oder die PTA-meetings finden auf der Schulebene statt. Dabei dominiert der mittelständische Einfluß außerordentlich, weil die Elternkontakte nicht hinreichend institutionalisiert sind. Z. B. besuchten 64 % der ‚professional parents‘, aber nur 36 % der ‚unskilled parents‘ 4mal im Jahr die Primarschule⁶⁶). Insgesamt ist die individuelle Einzelinitiative das herausragende Charakteristikum in England; so erhält der Erziehungsminister täglich etwa 30 Briefe ‚from parents urging him to keep compulsory religious education in schools‘⁶⁷).

Daß auch in Deutschland die individuelle Initiative vorhanden ist, beweist die Landesvertretung in Nordrhein-Westfalen. Hier kam es 1956 trotz des Widerstandes der Landesregierung zu einem Zusammenschluß von Elternvertretungen in Form eines privatrechtlichen Vereins, der inzwischen ähnliche Kompetenzen wie die gesetzlichen Landesvertretungen erlangt hat. Er ist jedoch anders strukturiert. Und zwar werden gegenwärtig etwa 80 % der Gymnasien, wird vergleichsweise aber nur ein geringer Prozentsatz der Volks- und Realschulen repräsentiert. Eine ge-

setzliche Regelung der elterlichen Mitwirkung erweist sich insofern in einem Land wie Deutschland (in dem noch kein entsprechendes Selbstverständnis bei den Eltern, der Schule und Schulverwaltung besteht) als vorteilhaft, weil der Kontakt dann nicht mehr in der Beliebigkeit der Schulleiter und Lehrer steht und weil die mittelständische Überrepräsentanz dadurch verringert werden kann. Vorteilhaft ist eine solche Regelung besonders, wenn sie den Eltern Kompetenzen wie in Hessen zuerkennt. Dort erhielt die Elternschaft durch das Gesetz vom 13. 11. 1958 in den Klassen, in der Schule und auf der Landesebene das Recht, „die Gestaltung des Unterrichtswesens mitzubestimmen“⁶⁸). Läßt sich auch über den Sinn einzelner Mitbestimmungsrechte streiten, ist hiermit jedoch eine Rahmensituation geschaffen, die sich selbst in England, vielleicht sogar in Amerika als hilfreich erweisen könnte, um eine Kommunikation auf breiterer Basis einzuleiten⁶⁹).

Welche Funktion die Elternverbände in der bildungspolitischen Diskussion einnehmen und inwieweit Eltern direkt an der Lehrplangestaltung beteiligt werden können, mögen amerikanische Versuche zeigen. Ende der 50er Jahre betrachtete TAYLOR als „largest single cause of popular unrest“ die Tatsache, daß nicht genügend Eltern „bei der Lehrplangestaltung hinzugezogen würden“⁷⁰). Seit Ende der 50er Jahre werden die Eltern jedoch stimuliert: „planning education for a changing society (and) strengthening community services“. Dabei müsse die Lehrplangestaltung — hier unterscheidet sich die amerikanische von der deutschen Auffassung grundlegend — „the concern of every PTA member“ sein⁷¹). Diese Mitwirkung wird primär als indirekte Einflußnahme auf die Schule und Schulverwaltung verstanden, sie wirkte sich direkt z. B. bei der Einführung des fremdsprachlichen Unterrichts in den Primarschulen aus. Ein Versuch, Eltern auch langfristig an der Bildungsorganisation zu beteiligen, wurde bereits 1946 beim ‚Greater Detroit Project‘ unternommen. Dort machte man die Erfahrung, daß die reaktionäre und aufsässige Haltung der Eltern durch ihre Mitarbeit modifiziert wurde. Nach fünfjährigen Versuchen hätte sich herausgestellt, daß „parents, if given the opportunity, will help constructively. They do not run the school, as so many educators fear“. Insgesamt hätten etwa 80 % der Fachleute die Mitarbeit derartiger Laien an der Bildungsplanung begrüßt⁷²). Diese Beobachtungen bestätigten sich bei nachfolgenden Versuchen in New York und auch bei der Einbeziehung von ‚underprivileged parents‘ in Kalifornien. In Kalifornien hat es sich als möglich und sinnvoll erwiesen, unter insgesamt 7 500 Personen ‚on advisory committees‘ 5000 Eltern aus dem ‚poverty areas‘ einzubeziehen, von denen 3 500 ‚disadvantaged children‘ hatten. Ihre Mitarbeit sei für die Schulen sehr hilfreich gewesen „in identifying the educational needs for disadvantaged children“⁷³). Einzelberichte des Head Start Program bestätigen diese Urteile⁷⁴). — Aber nicht nur der ‚Staat‘ gewährt Mitwirkungsmöglichkeiten, sondern die Eltern erheben auch einen Anspruch darauf. Der elterliche Anspruch auf Mitwirkung beschränkt sich nicht auf einzelne Schulen und Schuldistrikte, vielmehr hat sich die amerikanische Elternschaft frühzeitig auf nationaler Ebene organisiert. Die nationale Organisation ist dabei weniger eine elterliche ‚pressure group‘ als vielmehr „a general type of citizens organisation, concerned with the total education program“⁷⁴). Gegenwärtig richtet diese Organisation ihre

Aufmerksamkeit auf ‚Critical Issues of Our Democracy‘ (1965–68). Im Zusammenhang mit diesen Bemühungen wurde den lokalen PTAs empfohlen (1968):

- „Ask the school principle to set up a long-range education planning committee composed of representatives of the school administration, the teaching and counseling staffs, and the parents. The function of the committee is to plan what the school should be doing two years or ten years from now in view of anticipated changes in society“.
- „Ask a panel of experts to discuss the need for innovations and improvements in your community’s provisions for: Early education . . . vocational and educational counseling . . . continuing education for adults“.
- Schließlich wurde empfohlen, in den Sekundarschulen die PTAs zu PTSAs zu erweitern, d. h. in ‚Parent Teacher Student Associations‘ umzuwandeln⁷⁵⁾.

Sieht man diese Aktivität auf nationaler Ebene und den elterlichen Einfluß in der einzelnen Schule im Zusammenhang mit der Kooperationsbereitschaft der Schulverwaltung und des Staates, so wird verständlich, weshalb die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus nahezu selbstverständlich ist.

So unterschiedlich in den USA, der BRD und England insgesamt der staatliche, gesellschaftliche und elterliche Erziehungsauftrag motiviert, akzeptiert und organisiert ist, so ähnlich ist die Aufgabe hinsichtlich einer intensivierten Elternerziehung:

- Aber, ohne Elternmitwirkung wird eine Elternerziehung kaum erfolgreich sein,
- ohne integrativ und langfristig angelegte Elternbildung wird es bei punktuellen Veränderungen internalisierter Verhaltensweisen bleiben,
- ferner wird sich ohne kontinuierliche Elternbildung die Differenz zwischen der schulischen und häuslichen Erziehungspraxis vergrößern,
- und schließlich werden die Bemühungen um eine kompensatorische Erziehung und einen Ausgleich der Milieubarrieren ohne Elternerziehung nicht den gewünschten Erfolg haben.

IV. Die Notwendigkeit einer Elternerziehung im Hinblick auf den Ausgleich schichtspezifischer Bildungsbarrieren (Ansätze, Dringlichkeit der Elternerziehung, kompensatorische Ausgleichsbemühungen, Thesen zu einer Elternbildung)

Die Elternerziehung fand in den USA bereits vor der Jahrhundertwende große Aufmerksamkeit. Eine Vielzahl derartiger Impulse ging auf die Initiative von Eltern zurück und zwar war ihre Absicht, „determining how they could become better parents“⁷⁶⁾. In Deutschland und England zeigte man sich ebenfalls an der Elternberatung interessiert, hier ging die Initiative jedoch nicht von den Eltern aus, sondern sie kam vorwiegend aus dem medizinischen und sozialfürsorglichen Bereich⁷⁷⁾. Elternerziehung wurde als ergänzende ‚Fürsorge‘ verstanden.

Trotz dieser unterschiedlichen Ansätze einer Elternerziehung konvergieren die Bemühungen in den einzelnen Ländern heute in erheblichem Maße. Denn „Erzie-

hungsnot ist ... oft ... vorhanden, weil es an der erzieherischen Fähigkeit der Eltern fehlt" ⁷⁸⁾, weil die Eltern kein hinreichendes Verständnis für den sozialen Strukturwandel, für die Erziehungsintentionen der Schule und für das Rollenbewußtsein der Jugendlichen haben und weil die Kernfamilie strukturell sehr viel anfälliger ist als die frühere Großfamilie. Die Dringlichkeit der elterlichen Beratung und eine Kompensation ihrer unzureichenden Erziehungsfunktion wird z. B. daraus ersichtlich, daß in Amerika jährlich etwa 35 Mio. ihre Adresse wechseln (diese Mobilität bedeutet für die Kinder steigende Unsicherheit und Konzentration auf die Kernfamilie), daß in Amerika jährlich etwa 2 % der Kinder vor Jugendgerichte zitiert werden und daß sich die Scheidungsrate dort in diesem Jahrhundert vervierfacht hat. In Watts, Los Angeles, wachsen bereits 39 % der farbigen Kinder ohne Vater auf ⁷⁹⁾. Dennoch beschränkt sich die Elternerziehung in allen drei Ländern bisher auf kleine interessierte und überwiegend mittelständische Gruppen, sie beginnt überwiegend erst bei auftretenden Schwierigkeiten, wird vielfach nur in Form gelegentlicher Beratungen durchgeführt und liegt überwiegend in Händen von medizinisch-psychologischen Fachkräften. Ein angemessen ausgebildeter Personenkreis für eine Breitenarbeit fehlt jedoch ⁸⁰⁾. Gerade die Breitenarbeit aber müßte fachkompetent betreut und durch jene Forschungen stimuliert werden, die nachgewiesen haben, daß bereits in frühester Kindheit irreversible Motivationsstrukturen und kognitive Merkmale vermittelt werden. Empirisch scheint immerhin relativ gesichert, daß den ersten vier Lebensjahren eine besondere Bedeutung zukommt und daß „family centred parents have higher aspirations for their children, take greater interest in their children's education, participate more in their children's education, and have children more likely to pass“ ‚examinations‘ ⁸¹⁾.

Abschließend bleibt hier noch anzudeuten, warum der Kontakt zwischen Schule und Elternhaus so früh wie möglich beginnen sollte, inwieweit dieser Kontakt für die *Vorschulernziehung* wesentlich ist und wie eine *Elternerziehung* als ‚integrated life long learning‘ angelegt sein könnte.

Die Konzeption der *Vorschule* beruht weitgehend auf sprachsoziologischen und Schulleistungsanalysen. Ihr Ziel ist es einerseits, „to equip the child to be ready to profit from what the school has to offer“ ⁸²⁾, und andererseits, jene familiären Erziehungseinflüsse zu reduzieren, die die soziale Mobilität hemmen. Ein ungelöstes Problem besteht in der ‚Selektion‘ der zu Fördernden ⁸³⁾. Der Erfolg der Vorschulernziehung könnte die Erwartungen unterschreiten, weil der Sozialisierungsprozeß im Hinblick auf die Sprachstrukturen, Leistungsmotivationen oder psychosomatischen Schädigungen im Alter von 3–4 Jahren recht fortgeschritten ist, weil sich Begabungsunterschiede aufgrund des häuslichen Milieus wieder ausdifferenzieren ⁸⁴⁾ und weil die Nebenwirkungen eines vorverlegten (gegenwärtig schon kommerzialisierten) Elternehrgeizes unreflektiert bleiben. SCHMALOHR'S Untersuchung deutet darauf hin, daß Eltern aus ziemlich unreflektierten, leistungszentrierten Motiven für einen Frühleseunterricht eintreten und daß sie Fertigkeiten trainieren statt die kindlichen Eigeninteressen in den Vordergrund stellen ⁸⁵⁾. Problematisch ist dabei, daß einerseits „the discrepancy between parental aspirations and child-

ren's performance" bei den unteren Schichten nachweislich größer ist als bei den Mittelschichten⁸⁶⁾ und daß andererseits ein Syndrom „of lofty aspirations . . . is precisely the pattern which invites deviant behaviour“. Unbesehen wird also von Eltern, die ihre eigenen Frustrationen kompensieren wollen, eine affektive Unsicherheit sozialisiert, und werden durch sie indirekt noch asoziale Verhaltensweisen (z. B. cheating) gefördert. Natürlich kann nicht von den Eltern, sondern muß von der Forschung erwartet werden, „to be cognizant of the conditions that mask the connections between their intentions and their children's behaviour“⁸⁷⁾. Bisher ist von der Forschung aber wenig bedacht, welche Konsequenzen sich ergeben, wenn die frühkindliche Intellektualisierung nicht im Zusammenhang mit einer familiär gesicherten Affektstruktur stattfindet. Welche Bedeutung aber einer affektiven Sicherung zukommt — die nicht regressiv, sondern als Erziehung zur Feldunabhängigkeit zu verstehen ist — zeigt die Bedeutung der ‚self-concepts‘ für jegliche Leistung, zeigt die Zunahme von ‚emotional factors in educational failure‘⁸⁸⁾ und zeigen emotionale Mangelercheinungen, wie sie vom extremen Defizit des Hospitalismus her bekannt sind. Insgesamt wird das hier angedeutete Problem aus den neurotischen Nebenwirkungen unserer intellektualisierten Gesellschaftsstruktur ebenso deutlich wie aus der veränderten Definition sog. ‚poor‘ and ‚good homes‘. Den Unterschied zwischen ‚good and poor homes‘ hat man bisher zu sehr „in terms of their provision of materials and their models of speech and language“ gesehen. Aber ebenso entscheidend ist „the social interaction within the family“⁸⁹⁾. Insofern wird man den Erfolg einer kompensatorischen Erziehung nicht allein in IQ-Relationen oder Früh-Lese-Erfolgen messen können, sondern man wird ihn auch daran messen müssen, inwieweit es gelingt, die emotionale Labilität und die psychischen Spannungen zu verringern und eine Gefühls- und Sinnerfüllung zu sichern. Durch die Einbeziehung der Eltern und eine entsprechende Elternerziehung könnte das Erziehungsfeld homogener, der retardierende Einfluß der Familie geringer und die kompensatorische Erziehung für die Gesamtentwicklung des Kindes erfolgreicher werden. Solange aber die Eltern nicht einbezogen werden, verschärft sich die Tendenz „of progressive self-elimination of lower class children by their parents at each stage of the educational system“⁹⁰⁾. Erste derartige Versuche im Head-Start-Project haben aufgrund der kurzen Dauer noch nicht die ‚gewünschten‘ Resultate gebracht⁹¹⁾. Immerhin wurde trotz der punktuellen Bemühungen erreicht, daß die Eltern informationswilliger wurden und daß sie einige Vorteile einer Kooperation mit den Bildungseinrichtungen erkannten. Welche Bedeutung der Informiertheit der Eltern zukommt, hat ARNOLD nachgewiesen⁹²⁾. — Insgesamt stellt sich die Frage, weshalb bei den Vorschullehrern eine besondere Ausbildung als notwendig gilt, Eltern aber weiterhin unberaten bleiben dürfen, obwohl von ihnen die entscheidenden Bildungshemmnisse ausgehen.

Eine *Elternbildung* muß aber erfolglos bleiben, wenn sie erst mit dem Schuleintritt der Kinder beginnt. Sie muß vielmehr bruchlos aus der Perspektive der Jugendlichen entwickelt werden und in den Abschlußklassen der Sekundarschulen beginnen. Ein Unterrichtsfach ‚Pädagogik‘ könnte z. B. zur Sexual-‚kunde‘ in Beziehung gebracht und dieser Unterricht durch einen ‚poly-humanen‘ Praxisbezug

(Sozial- und Krankenhauspraktika) ergänzt werden. Der Praxisbezug ist jedoch nicht nur im außerschulischen Bereich zu suchen, sondern er ist auch in der Schule durch eine Erweiterung der sog. Klassen- oder Schulpflegschaften zu ‚Parent-Teacher-Student Associations‘ zu sichern. Die bei solchen Zusammenkünften gesammelten Erfahrungen wären wieder in den Unterricht einzubringen, z. B. durch Themen wie: ‚parent-teacher-teenage relationship‘, mit denen in England experimentiert wird und die angeblich zu einer erheblichen Rollenverfremdung und zu einem Rollenverständnis geführt haben⁹³⁾. In der Berufsschulzeit ließe sich dieser Unterricht unter Mitwirkung von Medizinern, Psychologen und Psychagogen, bzw. in engem Kontakt mit der Erziehungsberatung, Eheberatung und den Mütter-schulen fortsetzen. Wesentlich ist dabei, daß sich der Kontakt weder auf einen kleinen Interessentenkreis noch auf heilpädagogische oder jugendpsychiatrische Aspekte beschränkt, sondern daß generell eine psychoanalytische Fragestellung und eine Analyse der organisationsbedingten sozialen Situationen⁹⁴⁾ einbezogen wird und daß auch Probleme der Familienplanung, Familienführung (home economics) und der Bildungsberatung diskutiert werden. Bei dieser Vorinformation wird eine anschließende Beratung junger Mütter wirksamer werden. Gerade hier bietet sich ein günstiger Ansatzpunkt, weil die Abwehrmechanismen von Kleinkindern noch nicht voll entwickelt, d. h. auch für Eltern durchschaubar sind und weil Mütter ihre Kinder in den ersten Jahren derart als Bestandteil ihrer selbst verstehen, daß sie im Interesse der Kinder zu Einstellungsänderungen bereit sind. Wenn auf diese Weise eine Prädisposition für die Probleme des Schuleintritts angelegt ist, wird sich eine längerwährende Einschulungsberatung leicht anschließen lassen und werden auch die Informationen der Massenmedien bereitwilliger und kritischer aufgenommen. Eine derart geförderte Aufmerksamkeit bei den Eltern und ein entsprechend früher Kontakt zur Schule würden die anschließende Kooperation selbstverständlich machen, zumal wenn der Kontakt durch ‚parent liaison workers‘, durch Fernsehübertragung von Unterrichtsstunden (USA, seit 1953) und dadurch gefördert wird, daß Eltern den Unterricht ihrer Kinder beobachten dürfen⁹⁵⁾. Wird die Schule schließlich noch zu sog. ‚Community Centers‘ ausgebaut, in denen Erwachsene und Jugendliche nebeneinander und miteinander Weiterbildung suchen, dann wird bei der nachwachsenden Generation ein bewußteres Verhältnis zur Schule möglich werden. Ziel dieser Bemühungen – sei es im Oberklassenunterricht, in der ‚Elternberatung‘ oder bei den ‚Eltern-Schüler-Lehrer-konferenzen‘ müßte es u. a. sein, wechselseitige Rollendispositionen, -erwartungen und -aufgaben einsichtig zu machen. Dazu würde gehören: Eltern und Schülern ihre zuweilen recht kurzsichtigen und äußerlichen Bildungsintentionen einsichtig zu machen⁹⁶⁾. Außerdem gilt es, sie aus einem fatalistischen Glauben an unbeeinflussbare Erbdeterminanten zu befreien. Sodann ist Lehrern in größerem Maße zu demonstrieren, inwieweit ihr Unterrichtserfolg sowohl generell wie im individuellen Einzelfall von der Berücksichtigung des häuslichen und jugendlichen Vorverständnisses abhängt; und zugleich ist Eltern und Lehrern gemeinsam das Unverständliche an den Jugendlichen und auch ihre eigene Reaktion auf das zuvor unverstandene Verhalten der Jugendlichen begreiflich zu machen. Gemeinsame Fortbildungskurse über ‚home and school relations‘ (in England seit 1961) könnten hier hilfreich sein.

Schließlich müßten Eltern, Lehrer und Schüler in gleicher Weise verstehen lernen, weshalb die altersbedingten Rollenkonflikte häufiger werden: Unaufhebbar ist zweifellos, daß die Generationen von verschiedenen physiologischen, psychologischen und soziologischen Prämissen ausgehen. Aufgrund des immer schnelleren Sozialwandels vergrößert sich insofern die Differenz zwischen den jeweiligen Sozialisationsbedingungen. Aufhebbar sind in gewissem Maße jedoch die vordergründig-impulsiven Reaktionen, wenn es gelingt, zur Einsicht in die Prämissen zu verhelfen.

Dies Ziel läßt sich wahrscheinlich aber erst verwirklichen:

- wenn eine Verbesserung der Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus angestrebt wird, obgleich sich die Erziehungskompetenz der Eltern verringert;
- wenn die Schulverwaltung nach amerikanischem Vorbild dezentralisiert und die Schule gesellschaftlich integriert wird, so daß sie lokale Bedingungen berücksichtigen und ein konkurrierendes Engagement fördern kann;
- wenn amerikanische Ungleichheiten durch Rahmenvereinbarungen wie z. B. in Hessen begrenzt werden, so daß die Elternmitwirkung nicht die Schulleistung senkt, Rassen- und ‚Klassendifferenzen‘ fördert, bzw. kurzfristige Bildungsziele durchsetzt;
- wenn eine Elternbildung integrativ und langfristig angelegt, wissenschaftlich erprobt und auch als Aufgabe der Schule verstanden wird.

Solange die Elternbildung aber nicht als integrative Aufgabe der Sozial-, Familien- und Bildungspolitik gilt, solange die Eltern nicht als Bestandteil einer bildungspolitischen Teilöffentlichkeit angesehen werden und solange der Öffentlichkeit kein größeres Engagement im Bereich der Schule ermöglicht wird — solange werden ‚verordnete‘ Schulreformen unwirksam bleiben, läßt sich keine Chancengleichheit sichern und tun unterprivilegierte Eltern gut daran, sich weiterhin an mittelständischen zu orientieren; denn jene Eltern vermögen der Forschung schneller zu folgen, bieten günstigere Sozialisationsbedingungen und üben einen stärkeren Einfluß auf das Bildungswesen aus⁷⁷⁾.

Anmerkungen

- 1 SIEBER, S. D. AND D. E. WILDER, TEACHING STYLES: Parental Preferences and Professional Role Definitions. In: *Sociology of Education*, Bd. 40. 1967, S. 302. — DOUGLAS, J. B. W.: *The Home and the School*. Ldn. 1968⁶, S. XV, 39–59. — BLOOM, B. S., *Stability and Change in Human Characteristics*, N. Y. 1964, S. 68.
- 2 ELDER, G. H. (JR.), *Family Structure and Educational Attainment: A Cross-National Analysis*. In: R. L. COSER (Hrsg.): *Life Cycle and Achievement in America*. N. Y. 1969, S. 60. — Vgl.: HAWKES, G. R.: *Personality Development the Special Task of the Family*. In: *Iowa State University Center for Agriculture and Economic Development* (Hrsg.), *Family, Mobility in our Dynamic Society*. Iowa 1965, S. 116. „I wonder . . . if one strong reason for the preservation of the primary family as the vehicle for the transmission of culture is the realization that children represent concrete or real property in our cultural eyes“. Denn „each child is the product of a pregnancy individually carried and born“.

- 3 STEIN, E.: Die rechtsphilosophischen und positiv-rechtlichen Grundlagen des Elternrechts. In: STEIN, E./ W. JOEST/H. DOMBOIS: Elternrecht. Pädagogische Forschungen, Bd. 7. Heidelberg 1958, bes. S. 9.
- 4 Diese Betrachtung geht von der nordwesteuropäischen und nordamerikanischen Familienstruktur und einem westlich demokratischen Gesellschaftsverständnis aus. In den Entwicklungsländern und selbst in Italien bestehen grundsätzlich anders strukturierte Familienverhältnisse, und in den kommunistischen Ländern steht die Familie in einem anderen Gesellschaftsbezug.
- 5 HORKHEIMER, M.: Autorität und Familie in der Gegenwart. In: Festschrift für TH. LITT: Erkenntnis und Verantwortung. Düss. 1960, S. 158 ff.
- 6 Dieser Einfluß der Schule erscheint gerechtfertigt, weil „the increasing use of achievement tests, aptitude tests, and personality profiles places the teacher in possession of data about the child which the parent knows is crucial but may not understand“. BREMBECK, C. S.: Social Foundations of Education. A Cross-Cultural Approach. N. Y. 1966, S. 336 f.
- 7 USA: State v. Christ, 222 Iowa, 1069, 270 N. Y. 376; zit. nach: HAMILTON, R. R./P. R. MORT: The Law and Public Education with Cases. Brooklyn 1959, S. 509 f.
England: Education Act, 1944, Sec. 37, Abs. 3; zit. nach: TAYLOR, G./J. B. SAUNDERS: The New Law of Education. Ldn. 1965⁶, S. 148.
BRD: Baden-Württembergische Verfassung Art. 35, Hamburger Gesetz vom 25. 10. 1949 und Richtlinien ‚Schülerauslese‘; zit. nach: A. FRH. v. CAMPENHAUSEN: Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft. Gött. 1967, S. 35.
- 8 GOODACRE, E.: Home and School Relations, o. O. 1968, S. 1.
- 9 Confederation for the Advancement of State Education (CASE): Parents and Schools, Bd. 3, 4/1969 (ohne Seitenangabe).
- 10 BERNSTEIN, B.: Education Cannot Compensate for Society. In: New Society, 26. 2. 1970, S. 344 ff. — Vgl. BERNSTEIN, B./D. HENDERSON: Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialisation. In: Sociology 1969, S. 1 ff.
- 11 MOLLENHAUER, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Begabung und Lernen. Stgt. 1969, S. 271. — Vgl. STRIEBECK, H.: Soziale Schicht und Schule. Diss. Hamb. 1969 (unveröff.). — NEIDHARDT, FR.: Stabilisierungseffekte der Familie. In: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, Tüb. 1969, S. 55 ff.
- 12 DAVIES, J. C.: The Family's Role in Political Socialization. In: The Annales of the American Academy of Political and Social Science, 9/1965, bes. S. 12 f, 16. — Vgl. SPITZ, R. A.: Hospitalismus I, Hospitalismus II, Die anaklitische Depression. In: G. BITTNER u. a. (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. München 1968, S. 77 ff, 99 ff, 104 ff. — Demgegenüber VERNON, PH. E.: Intelligence and Cultural Environment. Ldn. 1969, S. 54, 56 (Hinweise auf Schaefer and Bayleys).
- 13 ELDER, G. H. (Jr.): op. cit., S. 50 „Family structure seems to be a more important factor for achievement where opportunities for achievement are readily available. Conversely, the more a stratum in society is blocked from opportunities, the less do parent-child relations tend to have an effect on achievement“. Die Bedeutung des Familieneinflusses erstreckt sich aber nicht nur auf die Schulleistungen, sondern es besteht auch eine Kovarianz von familieninternen Verhaltensmustern und den Einstellungen „towards a political system“, es werden frühzeitig familiär geprägte Normenstrukturen internalisiert und es korreliert ein schichtspezifisch familiäres Aspirationsniveau mit den Schulleistungserfolgen der Kinder. Vorsicht ist bei der Interpretation aller Korrelationen geboten, weil selbst bei Faktorenanalysen und Testbatterien intervenierende Varianten nicht so weit auszuschalten und Bezugsverhältnisse nicht so eindeutig herzustellen sind, daß innerhalb von Syndromen eine linear kausale Ableitung möglich wird.
Vgl. DAVIES, J. B.: The Family's Role in Political Sozialization; und PINNER, A. FR.: Parental Overprotection and Political Distrust. Beide in: The Annales of the American Academy of Political and Social Science, 9/1965, S. 10 ff, 58 ff. — Vgl. ALMOND, G. A./S. VERBA: The Civic Culture. Boston 1965 (Paperback), S. 274 ff. bes. S. 285 f. „... there is a connection between remembered ability to participate in family decisions and current political competence. In all five nations those who remember consistently being able to express themselves in family decisions tend to score highest in subjective political competence“. — Vgl. jedoch S. 292.

- 14 Nach FRASER korrelieren mit abnehmender Signifikanz: 1. der IQ von 12jährigen und: parental encouragement, parents' education rating, family size, general family atmosphere, newspaper and magazine reading . . . etc.; und es korrelieren mit der Schulleistung ebenfalls in abnehmender Folge: parental encouragement, parents' education rating, general family atmosphere, family size, living space . . . " etc.
- 15 VERNON, PH. E.: op. cit. S. 68. Daß die ökonomischen als bewußtseinsbildende Faktoren überschätzt werden, zeigen die Cambridge Studies in Sociology ebenfalls nachdrücklich: GOLDTHORPE, J. H./D. LOCKWOOD/F. BECHHOFFER/J. PLATT: *The Affluent Worker: political attitudes and behaviour*. Cambridge Studies in Sociology. Bd. 2, Camb. 1968.
- 16 TOOMEY, D. M.: *Homecentred Working Class Parents' Attitudes Towards Their Sons' Education and Careers*. In: *Sociology*, 1969, S. 299 ff. — Vgl. DOUGLAS, J. W. B.: *The Home and the School*. Ldn. 1968⁶, S. 85. Insgesamt sind die Schulen „in general . . . remarkably ineffective in moderating the influences of family background, when such moderating influences are necessary“, und zwar, weil beim Schuleintritt nur ein Teil der Kinder mit den geforderten „orientations towards „metalanguages“ vertraut ist und weil die Schule noch immer versucht, „to transmit un-common knowledge“ (elaborated codes). — Vgl. MUSGROVE, F.: *The Family, Education and Society*. Ldn. 1966. S. 1. — BERNSTEIN, B.: op. cit., S. 346. — Schools Council, Enquiry, I., *Young School Leavers*. Ldn. HMSO, 1968, S. 26. — GREEN, L.: *Parents and Teachers*. Ldn. 1968. S. 26. — Vgl. MOLLENHAUER, K.: op. cit. S. 269 ff. — Vgl. vor allem: BLOOM, B. S.: *Stability and Change in Human Characteristics*, N. Y. 1964, S. 68.
- 17 OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: *Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien*, Bd. 4, op. cit., S. 301.
- 18 Empirische Untersuchungen zu diesem Thema sind trotz kontinuierlicher Hinweise auf die möglichen Konsequenzen spärlich. Vgl. WAND, B.: *Television Viewing and Family Choice Differences*. In: *Public Opinion, Quarterly* 1968, S. 84 ff., bes. 93 ff.
- 19 „Unterschichteltern erziehen ihre Kinder so, daß diese nicht nur mit einer stark überhöhten Wahrscheinlichkeit selbst auch wieder in Unterschichtenstatus hineingeraten, sondern daß sie angesichts ihrer vergleichsweise geringen Bedürfnisse und Erwartungen die Nachteile dieses Status und die ihm zugrundeliegenden Diskriminierungen nur mit eingeschränkter Sensibilität empfinden. Diese relative Frustrationsunempfindlichkeit ist für die Stabilisierung der überkommenen gesellschaftlichen Strukturen von eminenter Bedeutung . . . Eltern übermitteln ihren Kindern nicht *die Moral der Gesellschaft*, sondern schichtspezifische subkulturelle Abweichungen davon. Gerade darin liegt aber der Stabilisierungseffekt familialer Sozialisation.“ — NEIDHARDT, FR.: *Stabilisierungseffekte der Familie*, op. cit., S. 59 f. — Vgl. GARDNER, W.: *Political Socialization*. In: D. B. HEATER (Hrsg.): *The Teaching of Politics*. Ldn. 1969, S. 39.
- 20 STEPHENSON, E.: *Home and Family Education in Elementary Schools*. N. Y. 1949, S. 32 f. — Vgl. JACOBSON, P. B./W. C. REAVIS/I. D. LOGSDON: *Duties of School Principals*. N. Y. 1952³, S. 128.
- 21 Vgl. ARNOLD, W.: *Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder*. In: *Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien*, Bd. 4, op. cit., S. 363 f.
- 22 GARDNER, W.: *Political Socialization*. In: D. B. HEATER (Hrsg.): *The Teaching of Politics*. Ldn. 1969, S. 39.
- 23 OEVERMANN, U.: op. cit., S. 298.
- 24 HECKHAUSEN, H.: *Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten*. In: *Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien*, Bd. 4, op. cit., S. 193 ff.
- 25 US Department of HEW, Office of Education, *Digest of Educational Statistics*, 1968. Wash. 1968, S. 3 (von den „grades 9–12 and postgraduates“ besucht jeder 13. Schüler eine private Anstalt).
- 26 STANLEY, W. O./B. O. SMITH/D. K. BENNE/A. W. ANDERSON (Hrsg.): *Social Foundations of Education*. N. Y. 1957³, S. 506.
- 27 Vgl. CONANT, J. B.: *Kinder-Eltern-Schule-Staat*. Bln. 1961, S. 19.
- 28 Die durchschnittlichen Repräsentanten sind über 40 Jahre, sind männlich, haben Kinder und eine überdurchschnittliche Ausbildung erhalten sowie ein herausragendes Einkommen. MOEHLMAN, A. B.: *School Administration*. Boston 1951², S. 141.
- 29 RYAN, CH.: *Taxes are PTA Business*. In: *The PTA Magazin*, 4/1969, S. 25.

- 30 Bereits 1938 wurde die Auffassung vertreten, daß „our development has eliminated many local rights and powers, and we now have, in effect, a state system of public schools“. Dieser einzelstaatliche Einfluß ist aufgrund des steigenden Anteils an der Bildungsfinanzierung, wegen der Zusammenlegung zahlreicher ‚school districts‘ und in Anbetracht der Richtlinienkompetenz bei der Lehrplangestaltung Übergewicht geworden. In etlichen Einzelstaaten besteht gegenwärtig die Auffassung, daß es unerlässlich ist, „to make sex education compulsory, and take it out of the hands of parents and local school boards“, weil sie dieser Aufgabe nur unzureichend genügen. Auffassung des Gerichts im Rechtsstreit *Logan City School Dist. v. Kowallis et al.* 94 Utah 342, 77 P. 2d 348 (1938). Zit. nach HAMILTON, R. R.: u. a., op. cit. S. 534. Die Zentralisierungstendenz ist durch die Zusammenlegung von ‚school districts‘ (1931/32 = 128.000 auf Ende 1966 = 23.464) und ihren prozentual sinkenden Anteil an der Bildungsfinanzierung (total public education 1963/64 = 45,9% auf 40,9% im Jahr 1967/68) gekennzeichnet. US Department of HEW, Office of Education, *Digest of Educational Statistics* 1966, op. cit., S. 17, 43; vgl. *ibid.* 1967, S. 17, 44 f. *Times Educational Supplement*, 27. 6. 1969, *Sex Education for the Masses, By-Passing Parents*; by Earl Ogletree.
- 31 US Department of Commerce, Bureau of the Census, *Statistical Abstract*, Wash. 1968, S. 102. — US Department of HEW, Office of Education, *Digest ... 1966*, op. cit., S. 17, 42, 62. — US Department of HEW, *Equality of Educational Opportunity* (National Center for Educational Statistics). Wash. 1966, S. 9, 11.
- 32 *Times Educational Supplement*, 27. 7. 1969, *Those American Monsters*, by Aristides. — Vgl. F.A.Z., 18. 2. 1970, *Der amerikanische Schulbus als Kampfsymbol*, von S. LIETZMANN.
- 33 Zu der Größenordnung amerikanischer Curriculumplanung vgl.: ENGEL, J.: *Das Verhältnis von Social Studies und Erdkunde in den Schulen der USA*. In: *Die Deutsche Schule*, 5/1969, S. 294 ff.
- 34 SOMMERKORN, I. N.: *Kompensatorische Erziehung — Ein Versuch der Integration unterprivilegierter sozialer Gruppen in das amerikanische Erziehungssystem*. In: *Die Deutsche Schule*, 11/1969, S. 722.
- 35 DOLCH, J.: *Das Elternrecht*, In: *Fr. Manns Päd. Magazin*, Bd. 1154. Langensalza 1928, S. 133 ff, 146 ff. — Sekretariat der Kultusministerkonferenz, *Staat-Schule-Eltern. Dokumentation II A-2/1966²*, S. 2 f.
- In Deutschland schloß sich in den 20er Jahren eine außerordentlich rege ‚Elternrechtsbewegung‘ an. 1922/23 schrieb die Philosophische Fakultät München einen Preis für die beste Analyse des ‚Elternrechtsproblems‘ aus, die deutlich machen sollte, in welchem Umfang die ‚Elternrechte‘ Instrument geistiger, wirtschaftlicher und politischer Mächte waren. Zugleich ist in den 20er Jahren versucht worden, über die Rechtsdebatte hinaus das pädagogische Engagement einer breiteren Elternschaft zu fördern. In gewisser Fortsetzung früherer Ansätze — u. a. bei PESTALOZZI, SCHLEIERMACHER und L. v. STEIN — versuchten einerseits Privatschulen (B. OTTO, H. LIETZ) die Elternschaft zu engagieren und über das Engagement zu erziehen. Andererseits bemühten sich u. a. H. BURHENNE, F. BLÄTTNER und E. SPRANGER zu zeigen, wie die ‚angeordnete‘ Einsetzung von Elternbeiräten pädagogisch motiviert sein muß, um wirksam zu werden. Die neu entstehenden und entstandenen Organisationen sollten inhaltlich mobilisiert werden.
- Nach dem Zweiten Weltkrieg versuchte man erneut, an die Diskussion der 20er Jahre anzuknüpfen. Von der phänomenologischen Schule, der Soziologie und Ontologie war damals bereits die Auffassung vertreten worden, daß aufgrund der Sozialverbundenheit der Einzelperson die konkurrierenden Spannungen zwischen dem Erziehungsrecht der Eltern, dem Eigenrecht des Kindes sowie der Erziehungssicherung durch die Gesellschaft ständig neu auszugleichen sind. Wie dies Verhältnis nach dem Zweiten Weltkrieg gelöst werden sollte bzw. worden ist, zeigen die Direktive No. 54 des Kontrollrats vom 25. 6. 1947, das Grundgesetz sowie die einzelnen Länderverfassungen, -erlasse oder -gesetze.
- 36 STEIN, E.: *Die rechtsphilosophischen und positiv-rechtlichen Grundlagen des Elternrechts*, op. cit., S. 51. — BECKER, H.: *Die verwaltete Schule* (1954). In: *Quantität und Qualität*. Frb. i. Br. 1962. S. 148. — Vgl. *Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen zum Aufbau der Förderstufe vom 16. 5. 1962*. In

- Gesamtausgabe. Hrsg. von H. BOHNENKAMP/W. DIRKS/D. KNAB. Stgt. 1966, S. 334; vgl. S. 123.
- 37 KOB, J. P.: Erziehung in Elternhaus und Schule. Stgt. 1963, S. 42 f, 110 f.
- 38 STEIN, E.: Das pädagogische Elternrecht im sozialen Rechtsstaat. In: Festschrift für E. SCHÜTTE: Politik-Wissenschaft-Erziehung. Fft./M., 1969, S. 169.
- 39 KOB, J. P.: op. cit., S. 68 f. — Auch in den angelsächsischen Ländern ist die Interessenlage ähnlich strukturiert, die Differenz zwischen ‚Privat-‘ und Schulinteressen ist jedoch nicht ebenso eklatant. Vgl. Plowden Report, Children and their Primary Schools, Ldn. HMSO 1967, Vol II., S. 140 f. — Schools Council, Enquiry I, Young School Leavers. Ldn. HMSO 1968, S. 113 f.
- 40 Hamburger Elternbund, Brief an den Landesschulrat. In: Dammtor-Zeitung, 48. Jg., März 1970.
- 41 Betrifft Erziehung, 2/1970, S. 29. Eltern, Taube Ohren.
- 42 Hamb. Abendblatt, 3. 12. 1966, Mehr Mitarbeit an Hamburgs Schulen. — Die Welt, 14. 1. 1967, Mitarbeit der Eltern erwünscht. — Die Welt, 26. 8. 1967, Vgl. Hamb. Abendblatt, 27. 4. 1967, Eltern behaupten: Schulsenator sagt die Unwahrheit. — ibid., 24. 1. 1968, Schule und Eltern. — Ähnlich argumentiert Kultusminister HOLTHOFF, vgl. F.A.Z., 2. 7. 1969. — Vgl. SEIPP, P./W. HAUGG (Hrsg.): Schulrecht, Nordrhein-Westfalen. 44, S. 20, 21. 4. 1954/II E. gen. 66-248/54.
- 43 BVerfGE 7, 320 f., 323. Zit. nach CAMPENHAUSEN, A. FRH. v., Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft. Gött. 1967, S. 41.
- 44 Vgl. ALMOND, G. A./S. VERBA: The Civic Culture. Princeton 1963, S. 30 f., 89, 94.
- 45 TES, 29. 3. 1969, Head's Power Must be ‚Absolute‘. — TES, 24. 10. 1969, Heads Should Have More Say.
- 46 TES, 15. 8. 1969, TES, 22. 8. 1969, Unqualified Mums and the NUT. — Vgl. The Parent-Teacher Supplement. May 1969, Nr. 1, S. 8 f. — McGEENEY, P., Parents are Welcome. Ldn. 1966, S. 57. — TES, 18. 7. 1969, Teachers v. Parents, by A. STEVENS and B. FINCH. — CASE, Parents and Schools. Bd. 3, 5/1969 (ohne Seitenangabe). — Schools Council, Enquiry I, Young School Leavers. Ldn. HMSO 1968, S. 111. „This was a very generally held view ... varying little ... with social class.“ — National Federation of Parent Associations, Constitution Suggested Suitable for a Parent Teacher Association. Repr. July 1967, o. O.
- 47 TES, 4. 7. 1969, This ‚patched and cobbled Bill‘. — TES 25. 7. 1969, Points of Tension, by J. ALLARD. — TES 1. 8. 1969, Pressure from above, by A. STEVENS.
- 48 GROSS, R. E.: (Hrsg.), British Secondary Education. Ldn. 1965, S. 575. — Schools Council, Enquiry I, op. cit., S. 105.
- 49 TES, 28. 3. 1969, Rights of Appeal for Parents. — TES, 28. 3. 1969, Comment.
- 50 TES, 25. 7. 1969, The Parents Case, by E. MIDWINTER.
- 51 BOUTWELL, W. D.: Parent Participation in Education. In: The PTA Magazin, 2/1969, S. 12.
- 52 CAMPENHAUSEN, FRH. A. v.: op. cit., S. 46, S. 51 f.
- 53 GRANT, E. H.: Parents and Teachers as Partners. Chic. 1952, S. 14 f.
- 54 Schools Council, Enquiry I, op. cit., S. 111.
- 55 Berichte und Dokumente aus der Freien und Hansestadt Hamburg, Nr. 139, 29.7.1968, S. 9. Schulfragen in den Augen der Hamburger (Untersuchung des Instituts für angewandte Sozialwissenschaft, Bad Godesberg).
- 56 KOB, J. P.: op. cit., S. 55 f., 62, 71 f. — ARNOLD, W.: Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder. In: Deutscher Bildungsrat, Bd. 4, op. cit., S. 364.
- 57 National Congress of Parents and Teachers. When Parents Study their Job. Chic. 1968², S. 24.
- 58 Der Bericht des Office of Education, „Parents as Partners“, war nicht erreichbar; er enthält angeblich einige Daten.
- 59 BÖTTCHER, H. R.: Schuleinstellung der Eltern und Schulerfolg der Kinder. In: Schule und Psychologie, 15/1968, S. 193—201.
- 60 GREEN, L.: Parents and Teachers. Ldn. 1964, Preface. — Home and School Council, Newsletter. Nov. 1968 (ohne Seitenangabe). (1967 haben sich zusammengeschlossen: the Advisory Centre of Education, the Confederation for the Advancement of State Education, the National Federation of Parent Teacher Associations’).

- 61 Vgl. die neueren Informationen für die Eltern: Where, Journal of the Advisory Center for Education, Cambr. seit 1960. — GREEN, L.: Parents and Teachers, Ldn. 1964. — CARFT M./J. RAYNOR/L. COHEN: Linking Home and School. Ldn. 1967. — McGEENEY, P.: Parents are Welcome. Ldn. 1969. — Department of Education and Science, Parent-Teacher Relations in Primary Schools. Education Survey 5, Ldn. HMSO, 1969². — Vgl. Bibliographie bei GOODACRE, E.: Home and School Relations. o. O. 1968.
- 62 Hier wäre zu prüfen, warum in den Gutachten des Deutschen Ausschusses und des deutschen Bildungsrates zwar auf derartige Insuffizienzen hingewiesen wird, weshalb aber die Notwendigkeiten und Schwierigkeiten der Elternerziehung undiskutiert bleiben. Vielleicht besteht die Auffassung, daß der kompensatorische Charakter der Schule hinreichend ist (Vorschule + Gesamtschule), eventuell wirkt sich aber auch die deutsche Staatsauffassung aus und wird versucht, diese Probleme dirigistisch zu lösen; schließlich wird eventuell übersehen, wie die bildungspolitischen Intentionen von einer unsozialen Sozialpolitik wieder zunichte gemacht werden. Nicht die Probleme der Förderstufe und Gesamtschule verdienen die Hauptaufmerksamkeit, sondern die bildungspolitischen Konsequenzen des ‚sozialen‘ Wohnungsbaus und der Städteplanung; denn hier wird ein Milieu produziert, das sich schulisch nicht kompensieren läßt.
- 63 Bei den Eltern besteht nachweislich ein Zusammenhang zwischen ihrer Informiertheit über die Bildungsmöglichkeiten und ihrer Bereitschaft, jene Möglichkeiten für ihre Kinder zu nutzen. Dennoch sind die Informationshilfen für die Eltern, sei es durch den Lehrer, die Schulverwaltung, den Büchermarkt oder die Massenmedien, gering. Vgl. ARNOLD, W.: Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder. In: Deutscher Bildungsrat, Bd. 4, Op. cit., S. 363 f. — Vgl. Literaturbericht von TH. SCHULZE: Häusliche Szenen und seelische Entwicklung. In: G. BITTNER/E. SCHMID-CORDS (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit, op. cit., S. 311 ff. — Vgl. BÄUERLE, W.: Jugendhilfe und Elternbildung, Rechtliche Grundlagen — Tatbestände — Probleme — Aufgaben, Diss. Hamburg 1970. — RÖSSNER, L.: Handbuch für Elternabende. Bln. 1967. — FUCHS, W. R.: Eltern entdecken die neue Mathematik. München 1970. — THOMAS, M. W.: Penne, Pauker und Pennäler. Ein kleiner Leitfaden für Eltern und Schüler. Sendung im NDR, 1. Programm, 11. 12. 1969. THOMAS, H.: Lehrer- und Elternverbände, Schulorganisation und Schule. In: Reihe Gesellschaft und Erziehung, IV. Heidelberg 1967. S. 38 ff.
- 64 Daß eine derartige Literatur in Deutschland nicht gleichermaßen zur Verfügung steht, zeigt sich an den zahlreichen Übersetzungen: z. B.: GETMAN, G. N.: Intelligente Kinder durch Erziehung. Frbg./Br. 1967. — ROSS, A. O.: Das Sonderkind, Problemkinder in ihrer Umgebung, Stgt. 1967. — GINOTT, H. G.: Eltern und Teenager, München 1969. — WICKES, FR. G.: Analyse der Kindesseele. Zürich 1969² (Stgt. 1931¹).
- 65 National PTA Bulletin, Vol. 36, No. 9, May 1969.
- 66 Plowden Report, op. cit., Vol. 2, App. III, S. 129, 139, App. V, S. 223 f. — Vgl. Schools Council, Enquiry I, op. cit., S. 107, 109, 116 f.
- 67 TES, 4. 4. 1969, Parents demand R. E.
- 68 Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Staat-Schule-Eltern. Rechtsbestimmungen zur Mitwirkung der Erziehungsberechtigten. Dokumentation, IIA-2/66², S. 28.
- 69 Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtungen von Schulversuchen mit Gesamtschulen, o. O. (1969), S. 125 f.
- 70 TAYLOR, K. W.: How Parents Contribute to Curriculum Planning in the United States. In: Yearbook of Education, 1958, S. 431.
- 71 National PTA Yearbook, Vol. 72, Proceedings, Chic. 1969, S. 11. — Vgl. GRANT, E. H. (Hrsg.): PTA Guide to What's Happening in Education. N. Y. 1965, S. 197.
- 72 TAYLOR, K. W.: How Parents Contribute to Curriculum Planning in the United States, op. cit., S. 431 f.
- 73 RILES, W. C.: Parents Advise in Policy. In: American Education, Oct. 1968, S. 22 f.
- 74 RILEY, C. M./FR. M. J. EPPS: Head Start in Action. N. Y. 1967. Hier wird über das Delta, Sigma, Theta-Program in Los Angeles (Avalon) berichtet.
- 74 KNEZEVICH, ST. J.: Administration of Public Education. N. Y. 1962, S. 492.
- 75 National Congress of Parents and Teachers, Growing up in Modern America. A Plan for Action for Parent-Teacher Citizens. Chic. 1968, S. 14 ff. 24.
- 76 AUERBACH, A. B.: op. cit., S. XI.

- 77 BÄUERLE, W.: Jugendhilfe und Elternbildung, Diss. Hamb. 1970, S. 1, 96 ff. — Vgl. NAVE-HERZ, R.: Die Elternschule, Bln. 1964, S. 20 ff.
- 78 BÄUERLE, W.: op. cit., S. 18. Zit.: Begründung der Bundesregierung zum Jugendwohlfahrtsgesetz von 1961. Vgl. zur erzieherischen Fähigkeit der Eltern die Anmerkung 95.
- 79 KERNER REPORT: Report of the National Advisory Commission on Civil Disorders. o. O. 1968, S. 1238. — Vgl. COLEMAN REPORT, Equality of Educational Opportunity. US Department of HEW, Office of Education. Wash. 1966, S. 502 f. — Vgl. PTA — Where the Action is. Help for Children in Trouble. In: The PTA Magazin, 12/1969, S. 20.
- 80 International Bureau of Education Geneva, Organization of Special Education for Mentally Deficient Children. Genf 1960, No. 124. — Vgl. TUCHELT — GALLWITZ, A.: Organisation und Arbeitsweise der Erziehungsberatungsstellen in der BRD. Ergebnisse einer Umfrage. Weinheim, Bln. 1970, S. 24—57, bes. 158 ff. — National Congress of Parents and Teachers, Children's Emotional Health. Chic. 1964, S. 20, 49. — Schools Council, Cross'd with Adversity. Ldn. 1970, S. 102.
- 81 TOOMEY, D. M.: op. cit., S. 313. — Nach der Berichterstattung über die amerikanische Forschung scheint die Zeit zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr ausschlaggebend zu sein. In: Betrifft Erziehung, 2/1970, S. 31 f.
- 82 STANTON, M.: Education for Motherhood. In: Trends in Education, 16/1969, S. 14.
- 83 Allzu große Abweichungen hinsichtlich der schulischen und regionalen Auswahl wird man nicht zulassen dürfen, weil dadurch der kompensatorische Charakter hinfällig würde. Selektionskriterien bestehen z. Zt. jedoch nicht, wie die Diskussion im amerikanischen Kongreß deutlich macht. Dort wird diskutiert, ob die „comprehensive pre-school education and child daycare programs“ generell ausgedehnt werden sollen, „to include children of working mothers as well as disadvantaged children“, oder ob „it should be available for all children whose parents don't feel qualified to train them at home or whose parents both work“. In: Congressional Quarterly, Weekly Reports, 12. 12. 1969, S. 2560 f.; 9. 1. 1970, S. 89. — Vgl. zur Problematik der Auswahl: BLEIDICK, U.: Über Beziehungen zwischen Milieuschädigung, Erziehungsschwierigkeit und Lernbehinderung. In: Heilpädagogik, 5/1968, S. 225 ff.
- 84 Vgl. DOUGLAS, J. W. B.: op. cit., S. 85.
- 85 SCHMALOHR, E.: Der Duisburger Frühleseversuch in der Sicht der beteiligten Eltern. In: Westermanns Päd. Beiträge, 3/1970, S. 112 ff.
- 86 GOLDTHORPE, J. H./D. LOCKWOOD/F. BECHHOFFER/J. PLATT: The Affluent Worker: Political Attitudes and Behaviour. Cambr. Studies in Sociology. Vol. II, Camb. 1968, bes. Kap. 5, S. 116 ff. hier bes. S. 134.
- 87 PEARLIN, L. J./M. R. YARROW/H. A. SCARR: Unintended Effects of Parental Aspirations. The Case of Children's Cheating. In: COSER, R. L.: Life Cycle and Achievement in America. N. Y. 1969, S. 85, 99, 102 (Italien. Befragung). — Vgl. BRONFENBRENNER, U.: The Changing American Child — A Speculative Analysis, ibid. S. 19. „True children from achievement-oriented homes excel in planning ability and performance, but they are also more aggressive, tense, domineering, and cruel. It would appear that education for excellence, if pursued single-minded, may entail some sobering social costs.“
- 88 „More than 92% of 532 N. Y. City teachers ... listed seriously disturbed in the classroom as a problem of ‚much‘ or ‚extreme‘ concern“, National Congress of Parents and Teachers, Children's Educational Health, op. cit., S. 12.
- 89 GUILFORD, R.: Backwardness and Educational Failure. NFER, Ldn. 1969, S. 37. — Vgl. BURT, C.: The Backward Child. Ldn. 1937. — DOUGLAS, J. W. B.: Home and School. Ldn. 1964. — WISEMAN, S.: Education and Environment. Manch. 1964. — TOOMEY, D. M., op. cit. 1969. — HEWITT, F.: A Hierarchy of Educational Tasks for Children with Learning Disorders. In: Exceptional Children, Vol. 31, S. 207 ff.
- 90 LUNN, J. C. B.: Streaming in the Primary School. NFER, Slough 1970, S. 184 f.
- 91 RILEY, C. M. D./FR. M. J. EPPS: Head Start in Action. N. Y. 1967, S. 179 ff. — Vgl. WEBB, L.: Children with Special Needs in the Infant School. Ldn. 1967. — Plowden Report, Children and their Primary Schools. Ldn. HMSO 1967. — CRAFT, M./J. RAYNOR/L. COHEN: Linking Home and School. Ldn. 1967.
- 92 ARNOLD, W.: Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder. In: Deutscher Bildungsrat, Bd. 4., op. cit., S. 357 ff.

- 93 SKINNER, R.: The Generation Gap. In: Trends in Education, 16/1969, S. 10 ff.
- 94 LUHMANN, N.: Gesellschaftliche Organisation. In: ELLWEIN TH./H. H. GROOTHOFF/H. RAUSCHENBERGER/H. ROTH (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd. I, Bln. 1969, S. 387 ff.
- 95 „Eine nationale Vereinigung freiwilliger Bürger, die sich in den Schulproblemen spezialisierte, hat einen Versuch in St. Louis (Missouri) unternommen. Fernsehgeräte ... haben es Eltern und Steuerpflichtigen möglich gemacht zu beobachten, wie Unterrichtsstunden und praktische Übungen abgehalten werden“. Gleichzeitig werden sie selber durch die Beobachtung des Unterrichts belehrt. In: Das Schulwesen im Ausland, No. 26, 1953, S. 18. — Vgl. PRAHM, R.: Eltern schauen dem Lehrer über die Schulter. In: Betrifft Erziehung 2/1970, S. 30.
- 96 Schools Council, Enquiry I, Young School Leavers. Ldn. HMSO 1968, S. 31—83.
- 97 Vgl. FEND, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1969, S. 99. — BRONFENBRENNER, U.: The Changing American Child — A Speculative Analysis. In: COSER, R. L. (Hrsg.): Life Cycle and Achievement in America. N. Y. 1969, S. 3 ff.

Diskussionsbericht

Die auffällige Distanz von Politikern, Lehrern und Eltern zu bildungspolitischen Veränderungen (BECHERT) unterstrich erneut die Problematik des Begriffes „Pädagogische Öffentlichkeit“ (ROBINSON). Die Ursachen solcher Zurückhaltung sind Einstellungsmechanismen, die mit Hilfe der Massenkommunikation kaum, wohl aber durch face-to-face-Kommunikation veränderbar sind (KNOLL); insofern kommen den Elternvertretungen (ANWEILER) und der Elternerziehung (SCHLEICHER) eine wichtige Bedeutung zu (ANWEILER, BECHERT, THOMAS). Elternerziehung muß aber als kompensatorische Erziehung angelegt sein (SCHLEICHER, SCHORR), die zwar von den unterschiedlichen Interessen der einzelnen Elternschaften (THOMAS) ausgeht, ihr vordringliches Ziel aber in der Veränderung und dem Abbau von Einstellungs- (KNOLL) und Sozialbarrieren (SCHLEICHER) sieht. Insgesamt jedoch gliedert sich die Elternerziehung in die allgemeine Erwachsenenbildung ein, da den Eltern als einer Gruppe neben anderen Gruppen – auch neben der Gruppe der Schüler (ANWEILER, BECHERT) – ein nur partielles Mitspracherecht bei bildungspolitischen Entscheidungsprozessen eingeräumt werden kann (BECHERT).

MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND

Der Beitrag der Kommunikationsmittel zur Erkenntnis pädagogischer Reformprozesse

I. Der Gegenstand der Kommunikationswissenschaft

Die Kommunikationswissenschaft hat sich in der Bundesrepublik weder institutionell noch im analytisch-theoretischen Zugang bislang als eigenständige Disziplin zu etablieren vermocht¹⁾. Die genuinen kommunikationswissenschaftlichen Arbeiten beschäftigen sich hierzulande meist mit einer angemessenen Rezeption amerikanischer Forschungsergebnisse und der Verifizierung von solchen Hypothesen, die sich aus dem Wirkungszusammenhang, den Tatbeständen, Prozessen und Prägungen der Massenmedien herleiten. Dabei werden Vorfragen von übergeordneter Bedeutung vielfach übergangen. Einige dieser Vorfragen seien hier freilich nur peripher benannt:

1. Wo ist die Kommunikationswissenschaft wissenschaftstheoretisch zu verorten? Je nach dem Ausgangspunkt oder dem behandelten Gegenstand wird die Kommunikationswissenschaft der Psychologie, insonderheit der Sozialpsychologie²⁾, der Sozialwissenschaft, insonderheit der Mediensoziologie, der Sprachwissenschaft, etwa im Zusammenhang qualitativer Aussagenanalyse oder auch der Publizistikwissenschaft im Zusammenhang mit der Wirkungsforschung im Feld der Massenmedien zugeordnet. COLIN CHERRY hat bereits zu Beginn der 60er Jahre diesen multidisziplinären Aspekt der Kommunikationswissenschaft aufgewiesen, wobei er über die angegebene Zuordnung hinaus die Kommunikationswissenschaft an die Kybernetik, an die Nachrichtentechnik und die Informatik bindet³⁾. Es mag daraus gefolgert werden, daß die Kommunikationswissenschaft zumindest multidisziplinär orientiert, im Idealfall interdisziplinär organisiert betrieben werden sollte.

2. Wie ist das Verhältnis von Publizistikwissenschaft, der Disziplin, von der aus in der Bundesrepublik Deutschland am ehesten kommunikationswissenschaftliche Arbeiten kommen, und der Kommunikationswissenschaft zu bestimmen? Vielleicht ist die Frage der Überordnung oder Unterordnung auf den ersten Blick nur eine theoretische Beiläufigkeit, aber sie könnte zumindest wissenschaftsinstitutionelle Bedeutung haben. Geht man von der Voraussetzung aus, daß die Publizistikwissenschaft, die sich weitgehend ihrer historisch bedingten Eingrenzung auf eine Phänomenologie der Massenmedien entledigt hat, die Tatbestände, Institutionen, Normen und Prozesse der öffentlichen und veröffentlichten Meinung bestimmt⁴⁾, dann ist die Kommunikationswissenschaft, soweit sie sich z. B. mit der Erforschung der Prozesse der Massenkommunikation befaßt, Teil einer umfassenden Publizistikwissenschaft. Geht man andererseits davon aus, daß Institutionen und Normen der

Publizistik nur Konstituenten oder Regulative des Kommunikationsprozesses sind, dann erscheint die Kommunikation der Publizistik übergeordnet, die Kommunikationswissenschaft auch der Publizistikwissenschaft. Die Kommunikationswissenschaft erweist sich zudem als der möglicherweise weiterreichende Begriff, wenn man an die Kommunikationsvorgänge denkt, die außerhalb des publizistischen Terrains liegen. So wird nicht erst in jüngster Zeit⁵⁾ der unterrichtliche Vollzug als Kommunikationsprozeß gedeutet und nach dem Kommunikationsmodell interpretiert. In der Bundesrepublik ist dadurch freilich auch noch nicht viel mehr als ein Austausch der Nomenklatur bewirkt worden.

3. Im Zusammenhang unserer Vorfragen wäre gewiß auch einiges anzumerken über die in der Kommunikationswissenschaft übliche Begrifflichkeit. Es kann festgestellt werden, daß zumal in empirisch-distanzierteren Disziplinen die kommunikationswissenschaftliche Rezeption nur unzulänglich erfolgt, so trifft man immer wieder auf die Unterscheidung von Information und Kommunikation⁶⁾, die freilich auch da und dort, z. B. bei DEUTSCH und WIENER im amerikanischen Schrifttum auftaucht. Die 23. internationalen Hochschulwochen in Alpach⁷⁾, deren kommunikationswissenschaftlicher Ertrag freilich nur bescheiden war, firmierten gar unter dem Begriffspaar „Information und Kommunikation“. Bei der Scheidung dieser Begriffe wird offenbar davon ausgegangen, als handle es sich bei der Information um einen linearen Prozeß vom Kommunikator zum Rezipienten, wobei die Signale des Kommunikators als gleichsam unbeeinflußt vom sozial kulturellen Umfeld, von opinion-leaders und vom feed-back vorgestellt werden, sie beanspruchen gleichsam Authentizität, während unter Kommunikation die wechselseitigen Abhängigkeiten und die wechselseitigen Prozesse innerhalb des Kommunikationsmodells verstanden werden. Indes, Information ist an Kommunikation gebunden.

Über Kommunikation gibt es natürlich vielerlei Definitionen, so die berühmte Lasswell-Formel „Who says what to whom with what effect“, wir wollen die Kommunikation hier allgemein bezeichnen als akustische, optische oder elektronische Ausgabe, Übermittlung und Empfang von Verständigungssignalen. Solch allgemeine Kennzeichnung erlaubt, die außerhalb der Massenkommunikation liegenden Kommunikationsphänomene dem Begriff Kommunikation zuzuordnen.

Bevor wir die Kommunikationswissenschaft hinsichtlich ihrer operationalen Fähigkeit und ihrem Ertrag für pädagogische Innovationsprozesse untersuchen, seien die am Kommunikationsprozeß beteiligten Faktoren und deren Interdependenzen erläutert: Die amerikanischen Kommunikationswissenschaftler haben in immer neuen Anläufen das Kommunikationsmodell differenziert und auch in Deutschland hat eine verlässliche Rezeption inzwischen stattgefunden⁸⁾. Einige Arbeiten seien hier genannt:

GERHARD MALETZKE „Psychologie der Massenkommunikation“, HERTHA STURM „Masse-Bildung-Kommunikation“, O. W. HASELOFF „Kommunikation“, HAGEMANN/PRAKKE „Grundzüge der Publizistik“, WINFRIED B. LERG „Gespräche über das Ende der Fama“. Daß man sich in der DDR auch der Kommunikationswissenschaft annimmt, beweist der Aufsatz: E. A. NOSCHIN „Zur Kommunikationstheorie...“ in: Rundfunk/Journalistik in Theorie und Praxis, 5. Jg. p. 45 ff. (1969)⁹⁾.

Im einfachen Kommunikationsmodell sind die folgenden Instanzen vorfindbar: Der Kommunikator, der die Verständigungssignale ausgibt, diese Verständigungssignale müssen so encoded sein, daß sie vom Rezipienten decoded werden können. Die Kommunikation vom Kommunikator zum Rezipienten ist beeinflusst vom sozial-kulturellen Umfeld von Kommunikator und Rezipient, von den opinion-leaders und gates-keepers, die Schlüssel- und Schaltpositionen wahrnehmen und von dem feed-back, das vom Rezipienten auf den Kommunikator wirkt. WILBUR SCHRAMM hat den Prozeß der Kommunikation auf die Etappen reduziert¹⁰⁾: Source → Encoder → Signal → Decoder → Destination und formuliert im Blick auf die Erfolgsbedingungen der Kommunikation:

1. The message must be so designed and delivered as to gain the attention of the intended destination,
2. The message must employ signs which refer to experience common to source and destination, so as to „get the meaning across“.
3. The message must arouse personality needs in the destination and suggest some ways to meet those needs.
4. The message must suggest a way to meet those needs which is appropriate to the group situation in which the destination finds himself at the time when he is moved to make the desired response.

Ausgehend von diesem kasuistisch verifizierten Modell sind seither die Instanzen der Kommunikation und die sich zwischen ihnen abspielenden Prozesse näher untersucht worden, wobei sich in jüngster Zeit die empirische Forschung insbesondere der Aussagen- und Wirkungsanalyse zugewandt hat¹¹⁾.

II. Was kann die Kommunikationswissenschaft leisten, was hat sie geleistet

Das veranlaßt die Frage danach, was die Kommunikationswissenschaft geleistet hat, was sie zu leisten imstande ist und wo sie ihre methodologischen Grenzen hat. Zunächst einmal hat die Kommunikationswissenschaft Modelle zur Verfügung gestellt, die für die Kommunikationsprozesse durchsichtig und den Kommunikationsfluß sichtbar machen. Die Theorienbildung, die durch empirische Arbeiten abgesichert wurde, hat differenzierte Untersuchungen gefördert und in ihrem methodischen Vorgehen verläßlich gemacht. Besonders im Bereich der Massenkommunikation sind Funktion und politisch-gesellschaftlicher Stellenwert des Kommunikators bestimmt worden, die Möglichkeiten der Diffusion, Persuasion und Prägung durch das Medium oder die Aussage sind zumindest in wichtigen Ausschnitten bewußt geworden¹²⁾, die Rolle des Rezipienten, seine Einstellungsänderungen durch Medieneinfluß z. B.¹³⁾ sind verläßlich ermittelt worden, das Zusammenspiel von Massenkommunikation und face-to-face-Kommunikation sind seit Ithiel de Sola Pool¹⁴⁾ genauer erkennbar und die Aussagenanalyse, hier vor allem die qualitative Inhaltsanalyse hat einen hohen Stand wissenschaftlicher Präzision

erreicht. Aber es gibt gleichzeitig eine Reihe von Kommunikationsphänomenen, die sich nicht, nur unzureichend oder nur mit erheblichem Zeitaufwand aufschließen lassen. So ist die qualitative Inhaltsanalyse, trotz der vielfach überzeugenden Propagandaforschung während des 2. Weltkrieges, der methodischen Unsicherheit noch nicht enthoben, da sprachwissenschaftliche Beurteilungskriterien¹⁵⁾ ebenso fehlen wie die Beziehung der Semantik auf die Fragestellungen, die die Kommunikationsvorgänge bewirken¹⁶⁾. HANSJÖRG BESSLER hat jüngst die amerikanische Literatur zur qualitativen Inhaltsanalyse, die nicht erst seit CHARLES E. OSGOODS bahnbrechender „Evaluative Assertion Analyses“ (1956) reichlich fließt, aufgearbeitet und Techniken zur Analyse schriftsprachlicher Inhalte der Aussagen¹⁷⁾ vorgeführt. Zu den Desiderata gehört u. a. auch die Aussagenanalyse bei der elektronisch hergestellten Kommunikation, also durch das Fernsehen, dessen Wort-Bild-Komposition trotz einiger Vorarbeiten von ALPHONS SILBERMANN bislang nicht bestimmbar ist; die Isolierung der beiden Elemente Wort und Bild zum Zwecke einer inhaltsanalytischen Klärung übersieht den eigentümlichen Wirkungszusammenhang¹⁸⁾. Die Wirkungsforschung, auch und gerade im Bereich der Massenkommunikation wird nur befördert werden, wenn sich an ihr die Sozialpsychologie beteiligt. Weitere Aufgaben für die Zukunft ließen sich aus dem Zusammenhang Kommunikation—Sprache, Kommunikation—Einstellungen, Kommunikation—Unterricht usw. herleiten. Die Kommunikationswissenschaft ist zunächst eine nachvollziehende Wissenschaft, sie beschreibt abgeschlossene oder noch nicht abgeschlossene Prozesse, sie mißt sie an den von ihr entwickelten Modellen, sie kann aber auch durch die Fülle des Materials und die damit zu verifizierenden Hypothesen zu einer Handlungswissenschaft mit Anweisungsscharakter werden, indem sie Kommunikationsprozesse plant, die Funktion und die Möglichkeiten des Kommunikators, die Gestalt der Aussage, die Erwartungen des Rezipienten usw. angibt und durch solche Planung des Kommunikationsflusses die Erfolgchancen der Kommunikation optimiert. Freilich ist die Kommunikationswissenschaft in der Bundesrepublik von einer solchen Orientierung im Sinne von Planungshilfe und Entscheidungsvorbereitung noch weit entfernt und Kommunikationsprozesse werden vielfach in Gang gesetzt ohne überhaupt die Diffusions- und Persuasionsmöglichkeiten zu erkennen.

III. Begegnung von Erziehungswissenschaft und Kommunikationswissenschaft

Von diesen fraglos die Kommunikationswissenschaft kaum konturierenden Vorbemerkungen aus ist nun das derzeitige Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Kommunikationswissenschaft zu beschreiben und anzugeben, wie beiden Disziplinen im Hinblick auf bildungspolitisch wirksame Innovationsprozesse zusammenwirken können. Beide Disziplinen sind einmal von den gewählten Forschungsgegenständen, aber auch von ihrem methodischen Vorgehen her getrennt. Die Erziehungswissenschaft ist nicht zuletzt durch ihr philosophisch-theologisches Herkommen in den Normenstreit des beginnenden 20. Jahrhunderts eingebunden, der

sie stark retrospektiv bestimmte. Der Historismus, die naturrechtliche Observanz, der aus unsicherem Selbstbewußtsein heraus formulierte Autonomieanspruch ist in der Erziehungswissenschaft zum Gegenstand von Kontroverspositionen zu einer Zeit geworden, da andere Disziplinen solche Auseinandersetzungen bereits weit hinter sich gelassen hatten. Von daher mag auch erklärbar werden, daß die Erziehungswissenschaft bis in die Gegenwart hinein der hermeneutischen Tradition verpflichtet scheint und sich des empirischen Vorgehens meist nur im rhetorischen Anspruch bemächtigt¹⁹⁾). Die Begegnung von Erziehungswissenschaft und Kommunikationswissenschaft wird dadurch erschwert, daß die Kommunikationswissenschaft methodisch sich der sozialwissenschaftlich-empirischen Verfahren bedient und normative Setzungen ausklammert, außer sie ergeben sich aus der Empirie²⁰⁾. Daraus folgt, daß in dem Maße, in dem die Erziehungswissenschaft die Erziehungswirklichkeit empirisch zu bestimmen sucht, die Barrieren zwischen ihr und der Kommunikationswissenschaft abgebaut werden. Daneben gibt es aber bereits Ansätze zu einer Kooperation, so in den kybernetischen Modellen, in der Diskussion um die unterrichtliche Kommunikation und in der in Entwicklung befindlichen Medienerziehung. Freilich, in diesen Fällen beansprucht die Erziehungswissenschaft die Kommunikationswissenschaft als Hilfswissenschaft, um solchermaßen Unterrichtsgeschehen zu erklären oder neue Unterrichtsgegenstände zu rechtfertigen — wohl auch um einen Modernitätsrückstand zu überdecken. Die Pädagogik und die in der pädagogischen Öffentlichkeit vor sich gehenden Kommunikationsprozesse sind allerdings bislang noch kaum als Forschungsgegenstand in der Kommunikationswissenschaft gewählt worden. Wie überhaupt der Kommunikationsfluß innerhalb politischer, gesellschaftlicher oder wirtschaftlicher Gruppierungen nur selten und die transgradienten Kommunikationserscheinungen solch gruppenimmanenter Kommunikation überhaupt noch nicht untersucht wurden. Solche Untersuchungen könnten im pädagogischen Bereich, besonders hinsichtlich von Reformprozessen zu einer Verobjektivierung der Bewertungskriterien führen. Ob diese Neubestimmung der Pädagogik nach einer veränderten Nomenklatur verlangt, wie gelegentlich gemeint wird, halte ich für eine wenig belangvolle Frage. So wurde z. B. in Alpach formuliert: „Während die klassische Pädagogik (wir nennen sie — einer Anregung von K. WELTNER folgend — Pädagosophie) die zunächst intuitiv bewältigten pädagogischen Prozesse zu reflektieren forderte, zielt die kybernetische Pädagogik (Pädagogistik) auf die Objektivierung pädagogischer Prozesse . . .“²¹⁾.

Nun muß allerdings auch eingeräumt werden, daß sich die Erziehungswissenschaft sowohl hinsichtlich der von ihr behandelten Gegenstände wie auch ihres methodischen Vorgehens in einer Transformationsphase befindet, die u. a. dadurch gekennzeichnet ist, daß sie bislang vernachlässigte Themen aus der Bildungs- und Kulturpolitik aufgreift und damit den öffentlichen, gesellschaftsdienlichen Stellenwert²²⁾ der Erziehungswissenschaft bewußt macht. Die Erziehungswissenschaft setzt sich solchermaßen — um im Sprachgebrauch LEOPOLD v. WIESES zu reden²³⁾ — von ihrer vorrangig solitären Einstellung frei und versteht sich soziabel. „Wissenschaft und Öffentlichkeit“²⁴⁾ „Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik“ sind Objekte des derzeitigen erziehungswissenschaftlichen Interesses. Dahinzu treten Arbeiten, die die strukturellen Innovationen ebenso bedenken wie die sich aus

lerntheoretischen Einsichten ergebenden methodisch-didaktischen Zwänge. Ich nenne nur einige der hierher gehörenden Chiffren: Gesamtschule, Oberstufenkolleg, universitäre Studien, Kreativitätsforschung²⁵⁾, multi-media approach durch audio-visual-aids, Zielprojektionen, erziehungswissenschaftlicher Futurologie. Gerade diese Themen machen deutlich, daß ihre sachgerechte Behandlung nicht von der Erziehungswissenschaft allein geleistet werden kann und daß die Kooperation hier mehr zu sein hat als nur eine rhetorische Leerformel. Der Bereich der Bildungspolitik ist vermutlich nur mit Hilfe einer auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen hin funktionierten Kommunikationswissenschaft darzustellen, wenn solche Darstellung mehr beabsichtigt als nur Phänomenologie, Zustandsschilderung. Die hier in die Betrachtung geratenen Vokabeln wie Öffentlichkeit, bildungspolitische Kommunikation, Intensität der Aussage sind von der Kommunikationswissenschaft weitgehend definiert und die Kommunikationswissenschaft stellt auch die Operationsverfahren zur quantitativen und qualitativen Bestimmung der pädagogisch-bildungspolitischen Kommunikation zur Verfügung²⁶⁾. Darüber hinaus – dieser Aspekt war bereits erwähnt – kann die Kommunikationswissenschaft die zu Isolierung neigenden Oligarchisierungstendenzen in der politisch-administrativen Kommunikation aufdecken und durch solchermäßen hergestellte Transparenz der pädagogisch-öffentlichen Meinung mehr Einfluß- und Korrektivmöglichkeiten einräumen. Auf diesen Sachverhalt hat im deutschen Sprachraum – wie ich sehe – wohl als einziger HORST REIMANN²⁷⁾ aufmerksam gemacht.

IV. Konstruktion eines Reformprozesses zur Verdeutlichung des Kommunikationsmodells

Ausgehend von der These, daß bei der Klärung der Prozesse innerhalb der pädagogischen Öffentlichkeit die Kommunikationswissenschaft methodisch wie auch inhaltlich zu beteiligen sei, wollen wir nachfolgend die mit Reformprozessen verbundenen Zielvorstellungen, Prämissen und Fragen nach den beteiligten Faktoren und deren Interdependenzen erörtern²⁸⁾. Hierzu merkt WALTER HASELOFF allgemein an: „In der Öffentlichkeit finden insbesondere zwei Formen der Kommunikation erhöhte Beachtung und sind demgemäß auch verstärkt der kritischen Diskussion ausgesetzt: die politische Kommunikation, deren zentrales Ziel die Änderung oder Stabilisierung von Meinungen und Einstellungen zugunsten einer politischen oder gesellschaftlichen Interessengruppe ist und die werbliche Kommunikation wirtschaftlicher Unternehmen, die darauf abzielt, Meinungen und Konsumhaltungen bei den Adressaten aufzubauen, die den Absatz ihrer jeweiligen Produkte sichern oder erweitern. Diese beiden Sozialtechniken sind heute Gegenstand einer ideologisch-motivierten Kritik, der es um das Problem der ‚Zulässigkeit‘ der Manipulation geht“²⁹⁾. Ich darf unser Vorgehen in Stichworten erläutern: Unter Zielvorstellungen verstehe ich den Wunsch des Kommunikators, pädagogische Innovationen durch Information einem möglichst großen Rezipientenkreis zur Kenntnis zu bringen, wobei die Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen der Binnenkommu-

nikation in Subsystemen (Schulverwaltung, Kultusverwaltung, Verbände) und der transgredienten, nicht-gruppenimmanenten Kommunikation eine wichtige Rolle spielen. Zu den Prämissen gehören jene Instanzen und Vorgänge im Kommunikationsfluß, die Reformen befördern, hemmen, verzögern, die also im Sinne von opinion-leaders oder gate-keepers wirken. Fragen, die die Kommunikationsprozesse auslösen, zielen auf quantitative und qualitative Probleme, z. B. Menge und Qualität der Kommunikatoren, Rezipienten, Medien, Kanäle, Verständigungssignale, Art der Kommunikationsmuster (Befehlsstruktur) usw. Um Kommunikationsprozesse hinsichtlich ihrer Diffusion, Persuasion, Adäquanz beurteilen zu können, sind einige allgemein ermittelte Tatbestände, die in der Regel aus der Massenkommunikation hergeleitet sind, voranzustellen. Für unseren Zusammenhang ist der Begriff der „pädagogischen Öffentlichkeit“ näher zu bestimmen, wobei wir auf die darüber hinausgehende „Öffentlichkeits“-Diskussion verzichten. Pädagogische Öffentlichkeit meint zunächst in einem engeren Sinne jene sich in Subsystemen der Bildungspolitik manifestierende Öffentlichkeit, die durch Sachverstand, Beruf oder Mandat ausgezeichnet ist — also die Administration, die politischen Entscheidungsgremien, die Lehrer und Verbandsvertreter. Zu dem weiteren Begriff von pädagogischer Öffentlichkeit zählen die von den Binnenkommunikationsprozessen Betroffenen oder an ihnen Interessierten, also die Eltern, die Kommunikatoren der Massenmedien, die durch ihre feed-back-Wirkung wiederum die Binnenkommunikation beeinflussen. Da pädagogische Öffentlichkeit in dem von uns bezeichneten engeren und weiteren Sinn aufeinander bezogen sind, ist es schwierig, im Einzelfall den Kommunikationsfluß nachzuzeichnen. Es kommt hinzu, daß einzelne Etappen der Kommunikation, etwa das nicht aufgezeichnete Expertengespräch nicht mehr eindeutig verifizierbar sind und daß in den Massenmedien sich die bildungspolitische Kommunikation in der Regel nur in der punktuellen Nachricht widerspiegelt. HERTA STURM hat diese Eingrenzung, die sich auch bei uns in eigenen inhaltsanalytischen Untersuchungen, die demnächst veröffentlicht werden, bestätigt haben³⁰⁾, an Beispielen aus Hörfunk und Fernsehen illustriert. Sie formuliert allgemein: . . . ist zu beachten, daß der an die Angebote der Massenmedien gebundene Kommunikationsvorgang sich stets in kurzen, überschaubaren und damit befristeten Zeiträumen vollzieht. Der Grund dafür ist vor allem darin zu sehen, daß Kommunikation über Angebote der Massenmedien nur möglich ist, wenn bestimmte Angebote gleichzeitig (so bei Rundfunk und Fernsehen) oder innerhalb einer kurzen Zeitspanne (so bei den Tageszeitungen) angenommen werden. Diese Einsicht hat weitreichende Konsequenzen. Sie bedeutet, daß allen Erscheinungen der heutigen Massenkommunikation Merkmale des aktuellen Bezugs anhaften. Der Inhalt des Angebots ist dabei gleichgültig: auch historische Beiträge verlangen die kurzfristige Aufnahme durch die Empfängerschaft und gewinnen auf diese Weise Aktualität. Es ist wichtig, diesen Vorgang klar zu erkennen. Er erklärt, warum Darbietungen der Massenkommunikationsmittel nur kurzfristig im allgemeinen Bewußtsein bleiben und so nur Gegenstand einer zeitlich begrenzten Kommunikation sein können — zum ständigen Leidwesen der Programmgestalter“³¹⁾.

Daraus ergibt sich, daß die kulturpolitische Nachricht in den Massenmedien in der Regel am Ende des Kommunikationsprozesses steht und Rückschlüsse auf

diesen kaum zuläßt. Um den Kommunikationsfluß rekonstruieren zu können, müssen vor allem jene Materialien inhaltsanalytisch untersucht werden, die die kulturpolitische Nachricht vorbereitet haben, also das Schrifttum der Expertengremien, die Referentenentwürfe, die Diskussionen in der Fachpresse, die Äußerungen der Standesvertretungen, also auch jene Mikrodokumentationen, deren sich die Zeitgeistforschung – freilich methodisch nicht besonders überzeugend – angenommen hat³²⁾. Daneben bleibt freilich zu bedenken, daß – unabhängig von dem Sachverhalt, daß die kulturpolitische Nachricht den End- und Kulminationspunkt der Kommunikation bezeichnet – die sich in der Publizistik artikulierende weitere Öffentlichkeit als opinion-leaders oder gate-keepers pädagogische Innovationen fördert oder hemmt. In Abhebung von den Steuerungsmechanismen im Autoritätsstaat formuliert HAGEMANN: „Im pluralistischen Staat gilt die Publizistik als die legitime Mitarbeiterin und Kritikerin der Staatsregierung, der politischen Gruppen, der Behörden und selbst der Diplomatie. Gegen diese Allgegenwärtigkeit der Publizistik haben sich die Behörden und politischen Gruppen oft leidenschaftlich zur Wehr gesetzt. Es gibt Probleme, die zwar öffentliche Angelegenheiten sind, deren unzulängliche oder vorzeitige Aussage aber notwendige Entwicklungen stören oder wichtige Beschlußfassungen unter den Druck der ‚Öffentlichen Meinung‘ setzen würde. So herrscht im pluralistischen Staat ein latenter Kampf um die Grenzen der Publizität, dessen Ausgang sich nach den Stärkeverhältnissen zwischen den politischen Faktoren und den publizistischen Organen zu entscheiden pflegt. Im Staatswesen dieser Art werden Minister, Beamte, Parteiführer, Parlamentarier bei allen Kundgebungen sorgfältig auf die publizistische Wirkung ihrer Aussagen achten, der Publizist wird selbst zum Politiker, indem er auf die Öffentlichkeit durch seine Aussage einwirkt oder sich zum Sprachrohr der ‚Öffentlichen Meinung‘, d. h. einer in der Öffentlichkeit verbreiteten Meinung macht“³³⁾.

In der Publizistikwissenschaft und in dem mit ihr verbundenen Presserecht besteht Einigkeit darüber, daß sich aus der Funktion der Medien als „Gesprächsanwalt der Öffentlichkeit“ eine rechtlich normierbare „öffentliche Aufgabe“ herleitet³⁴⁾, die u. a. auch durch die in den Landespressegesetzen festgelegte „publizistische Auskunftspflicht“³⁵⁾ ausgedrückt wird.

Zu den anzugebenden Voraussetzungen gehören auch jene allgemeinen Sätze über die Instanzen und Faktoren der Kommunikationsprozesse, die aus empirischen Untersuchungen hergeleitet sind und deren Übertragung und Anwendung auf unseren Spezialfall zulässig erscheint. Der Prozeß der Kommunikation in seinen Hauptphasen dürfte als geklärt angesehen werden. Eine instruktive Zusammenfassung gibt der Chairman of the Department of Communication der Michigan State University DAVID K. BERLO³⁶⁾. Mehr ins Detail dringt die Darstellung von RAYMOND A. BAUER, in dem von DEXTER und WHITE edierten Sammelband *People, Society and Mass Communication*³⁷⁾, der das Verhältnis Kommunikator–Rezipient insbesondere im Hinblick auf das feed-back mit folgenden Setzungen charakterisiert: „Images of audiences, both real and imaginary external and internal, affect the way in which we organize and retain information and what we believe; the audience often commits the speaker to a public position to which he may subse-

quently accommodate his private belief; and finally, one seldom has in mind a single audience, and secondary, referencegroup audiences may often exert the determining influence in the organization and retention of information, as well as in the flow of communication. In the simplest words, the communicator may actually be addressing himself to someone other than the manifest audience" ³⁸⁾).

KLAPPER und KATZ ³⁹⁾ haben, ausgehend von solchen verifizierten Thesen, die möglichen Techniken der Durchsetzung im Blick und betonen den handlungswissenschaftlichen Aspekt der Kommunikationswissenschaft. Insbesondere KATZ hat der Diffusionsforschung wesentliche Anstöße ⁴⁰⁾ und damit auch hierzulande Anregungen für eine Wirkungsforschung gegeben. Nahezu alle Kommunikationswissenschaftler suchen die Beeinflussungsmöglichkeiten, -chancen und -kriterien zu bestimmen, allerdings sind die Kommunikationsbarrieren offenbar leichter zu lokalisieren als die Stellenwerte der opinion-leaders im Kommunikationsfluß anzugeben sind. KATZ und LAZARSFELD haben bereits 1955 in der sog. Decatur-Studie ⁴¹⁾ die Beeinflussungen im überschaubaren Raum untersucht und bei einem Sample von 800 Frauen in Decatur/Illinois schon damals ermittelt, daß die opinion-leaders in der Mehrzahl (zu 51 %) außerhalb des Familienverbandes gewählt und akzeptiert werden und das trotz der Einschränkung: „Our interviewers were instructed to make sure that the respondent named only persons with whom they actually had some sort of face-to-face contact, not persons whom they knew only because of their prominent position in the public life of the city“.

Für diesen Fall leuchtet die Schlußfolgerung ein: „It seems to us that questions concerning recent, recollectable incidents of influence exchange, and the specific influentials involved therein present the most promising prospect for the study of opinion leadership. It may even be - though this is simply speculative - that actual influence itself derives often from the compromise between higher estimations and easier accessibility. High estimations of someone's competence and trustworthiness make that person more likely to influence, but since such persons are often not accessible, their potential may not fully be realized. The more easily accessible persons in the immediate environment may thus often be able to exert influence simply because they are on hand when the ripe moment for change occurs. If this is the case, the specific influence type of question seems more promising as a criterion for opinion leadership" ⁴²⁾).

Allerdings weisen die Autoren auch darauf hin, daß die Ergebnisse über die Funktion und die Merkmale des opinion-leader im überschaubaren Raum und im Hinblick auf Themen mehr alltäglicher Natur nicht übertragbar sind auf die Beeinflussungsprozesse in politischen, kommunal- und bildungspolitischen Bereichen. Hier gilt: „The typical public affairs leader, then, is quite different from opinion leaders in the arenas of marketing or fashions. Lifecycle type, which was so important in both those areas, makes only a little difference here in the incidence of opinion leadership except on the low status level. On the other hand, social status — which was only remotely related to marketing leadership and somewhat deviously to leadership in fashions — plays a very much more important role in public affairs leadership. Better educated, wealthier women — that is, women of higher

status, no matter what their life-cycle position — seem to move in a climate which promotes greater participation in public affairs. The flow of influence, too, seems to move often from higher to lower status people than vice versa. Much of the explanation for the greater incidence of public affairs leaders among higher status women is that they are also relatively more free from household responsibility. And although the effect of status can still be seen even when gregariousness is held constant, gregariousness, it must be noted, is the stronger of the two factors and seems to be the major key to leadership in public affairs“⁴³⁾).

Wir werden auf diesen Sachverhalt noch genauer zurückkommen.

V. Massenkommunikation und Prägung

Wir haben bereits betont, daß die Beschreibung von Kommunikationsprozessen innerhalb der Massenkommunikation leichter gelingt als die Bestimmung der Binnenkommunikation zwischen Subsystemen. Wollte man den Kommunikationsfluß außerhalb der Massenkommunikation nachzeichnen, so wäre das nur möglich im lokalen, überschaubaren Verbund, in dem sich die divergierenden und kongruenten Kommunikationsvorgänge isolieren lassen. Mit den gegenwärtig verfügbaren Instrumentarien erscheint es mir unmöglich, ein lückenloses Bild von Kommunikationsprozessen zu entwerfen — etwa von der Initiative bis zur Realisierung einer pädagogischen Innovation von überregionaler Relevanz. Demgegenüber läßt sich angeben, welche Chancen die Massenkommunikation zur Durchsetzung von Veränderungen hat. Zunächst einige Vorbemerkungen, die der von der Publizistikwissenschaft zur Verfügung gestellten Tatbestandsschilderung entnommen sind:

1. Die Massenmedien und damit auch die Massenkommunikationsmittel haben die Informationen weithin demokratisiert, d. h. allen zugänglich gemacht und aktualisiert⁴⁴⁾.

2. Die Informationsfreudigkeit ist vermutlich zu keiner Zeit größer gewesen als gegenwärtig. Zumal die in der Bochumer Untersuchung „Jugend und Kulturpolitik“⁴⁵⁾ ermittelten Daten das für jugendliche Medienkonsumenten nachweisen. Während Hörfunk und Kinobesuch — mit Ausnahmen bei den erotischen und Experimentalfilmen — in ihrem Aufmerksamkeitseffekt nachlassen — nimmt trotz, zum Teil auch wegen des Fernsehens der gleichzeitige Pressekonsum zu. Allerdings überwiegen die ausschließlichen Ein-Blatt-Leser⁴⁶⁾.

3. Die Visualisierung und Habitualisierung, die dem Fernsehen zugeschrieben werden, wirken nicht in dem vermuteten Ausmaß. Dabei scheint die Habitualisierung bei intensivem Fernsehkonsum offenbar stärker als die Visualisierung.

4. Durch das Übermaß des Informationsangebots, das zudem nicht funktionsbezogen dargeboten wird, müssen komplizierte Sachverhalte auf ihre konstitutiven Grundtatbestände reduziert werden. Die Sprache der Massenkommunikation, zumal die der massenhaft verbreiteten Tageszeitung neigt zu einem appellativen Charakter (HAACKE)⁴⁷⁾.

5. Obwohl HÜTHERS Schlußfolgerung zuzustimmen ist, „daß sich in den Meinungen und im Konsumverhalten des Publikums Presse, Rundfunk und Fernsehen nicht als konkurrierende Medien darstellen“⁴⁸⁾, so wird das Informationsangebot doch unter je verschiedenen Konsumperspektiven in Anspruch genommen. Das Fernsehen gilt im Bereich der Information gleichsam als neutrale, aktualitätsbezogene Umsetzungsinstanz des Tagesgeschehens, während in der Zeitung die kommentierende, Hintergründe aufdeckende Klärung gesucht wird; der Hörfunk wiederum wird als Informations- und Unterhaltungsmedium solange benutzt, als er andere Tätigkeiten nicht beeinträchtigt. Daß hier Fehleinschätzungen im Spiel sind, ist offenkundig. Übrigens, die kommentierenden, räsonnierenden oder polemisierenden Magazinsendungen im Fernsehen werden vom Konsumenten nicht als ein integrierter Bestandteil, sondern als eine Veranstaltung mit Ausnahmecharakter empfunden.

6. Kulturpolitische, bildungspolitische, erziehungswissenschaftliche, für die Praxis relevante Themen und Informationen werden im Medienkonsum unterschiedlich eingestuft. Beim Hörfunk ist das Interesse der Konsumenten an diesen Themen größer als beim Fernsehen, wo die gefällige Unterhaltung eine eindeutige Vorrangstellung einnimmt⁴⁹⁾. Die Tageszeitungen, zumal aber die größere Bezüge freilegenden Wochenzeitschriften widmen bildungspolitischen Informationen einen zunehmend größeren Raum; ob der Konsum mit dieser Tendenz korrespondiert, ist nicht eindeutig festgestellt⁵⁰⁾.

7. Bildungspolitische Informationen sind aus Gründen ihrer „Unanschaulichkeit“ medienspezifisch eher in Tageszeitungen und Hörfunk anzutreffen und auch sachgerechter darzustellen als im Fernsehen⁵¹⁾.

8. Die bisherigen Konzentrationserscheinungen im Pressewesen, die übrigens hinsichtlich der Attitüdenveränderung bei Konsumenten weniger bedrohlich sind als hinsichtlich der wirtschaftlichen Auswirkungen auf dem Anzeigenmarkt, haben bislang außer in den großstädtischen Ballungsräumen Hamburg und Berlin nicht jenes Maß erreicht, das es erlaubt, von einer Einengung der Informationsmöglichkeiten zu sprechen. Gegenüber der überregionalen Konzentration werden meist die regionalen Konzentrationstendenzen übersehen. Die regionalen Konzentrationen sind aber nicht minder bedrohlich, da durch sie in einer Region konkurrierende, lokale Berichterstattungen ausgeschaltet werden können, für die weder das Fernsehen noch der Hörfunk Ersatz leisten können.

Wir haben diese Aspekte hier etwas ausführlicher dargestellt⁵²⁾, weil die gegenwärtige Verfassung der Massenmedien und die Konsumgewohnheiten der Leser, Hörer und Seher meist nur im verkürzenden Klischee dargestellt werden. Freilich hätten noch weitere Gesichtspunkte beigebracht werden können. Es geht uns zunächst darum, deutlich zu machen, welchen Rang die Kommunikatoren der Bildungspolitik zuweisen, in welcher Intensität die Rezipienten auf dieses Angebot reagieren und wie das Informationsangebot sprachlich encoded wird.

Im Zusammenhang unseres Themas erschien uns die Frage bedeutsam: wie können Massenmedien beeinflussen, prägen, Einstellungen verändern oder gar

manipulieren? Konkret hieße die Frage: welchen Beitrag können die Massenmedien zur Durchsetzung von Reformprozessen leisten. Darauf läßt sich zunächst eine einfache Antwort geben: indem sie Informationen zur Verfügung stellen, Argumente ausbreiten, die positiven und negativen Einwürfe kommentierend bedenken. Aber die Fragen reichen tiefer und die Antworten müssen weiter ausgreifen, wobei wir die Manipulation hier außer acht lassen wollen, da die Methoden und Formen der Manipulation nicht einwandfrei erforscht und darstellbar sind, die von leichter Hand formulierten Hinweise von HENTIG vermögen hier nicht zu überzeugen⁵³); die aseptische, nicht-subjektive Information ist in den Massenmedien allenfalls in den „amtlichen Teilen“ anzutreffen.

Wir gehen aus von der durch Kommunikation hergestellten Gruppendynamik⁵⁴), von der aus zunächst die Vermutung unterstützt werden könnte, daß die „Masse“ auf stimuli gruppenkonform reagiere. IRLE hat unter Hinweis auf SHERIFS Experimente zum autokinetischen Effekt (Wahrnehmungsurteile über die Bewegung eines Lichtpunktes) das dabei sichtbar gewordene Gruppenverhalten mit dem Begriff ‚transitorische soziale Situation‘ belegt und gefolgert „Wir wollen es als gegeben hinnehmen, ohne die vielen nachdrücklichen empirischen Erweise dafür anzuführen, daß Gruppen dazu tendieren, einen Druck zur Konformität der Urteile und Verhaltensmuster auf ihre Mitglieder auszuüben“⁵⁵). IRLE befindet sich bei diesem Schluß in Übereinstimmung mit LEON FESTINGER. Von daher kann zunächst allgemein festgestellt werden, daß die Gruppendynamik aufgrund von stimuli zu Gruppenkonformität im Bereich der *Wahrnehmung* führt oder anders gesagt, die Binnenprozesse in transitorischen sozialen Gruppen können eine Konvergenz in den Wahrnehmungen bewirken. Es verbietet sich indes, diesen Sachverhalt als Beweis zu nehmen für eine mögliche Gruppenkonformität, die durch die stimuli der Massenmedien bewirkt werden könne, zumal die hier gemeinte Gruppenkonformität sich auf Wahrnehmungen und nicht auf *Einstellungen* bezieht. Es darf demgegenüber festgehalten werden, daß alle Autoren sich einig darüber sind, daß in populären Darstellungen die Einflußmöglichkeiten der Massenmedien maßlos übertrieben werden und daß empirische Erhebungen dem eindeutig widersprechen. Dazu einige Belege: L. JANIS, der sich u. a. auf KLAPPERS, inzwischen zum Standardwerk avancierte Untersuchung „The Effects of Mass Communication“ bezieht⁵⁶), formuliert die vorliegenden Ergebnisse summierend: „Ein Überblick über das in relevanten Forschungsstudien angehäufte Beweismaterial zeigt, daß die Massenkommunikation selten markante Änderungen der sozialen Attitüden oder Handlungen verursacht . . . und die geringfügigen Wirkungen von Presse, Film, Rundfunk und Fernsehprogrammen sind in der Regel auf das Reinforcement schon bestehender Überzeugungen und Werte des Publikums begrenzt. Kampagnen, die Menschen zu einer Änderung ihrer normativen Wertsysteme bewegen, soziale Stereotypen modifizieren oder neue politische Ideologien unterstützen sollen, mobilisieren im allgemeinen starke Resistenz in der Öffentlichkeit. Diese Resistenz ist nach den mit genauen Belegen ausgestatteten Darstellungen zahlreicher Forscher so stabil, daß man „erfolgreiche Persuasion“ durch Massenmedien als ein relativ selten auftretendes soziologisches Phänomen kennzeichnen kann“⁵⁷).

JANIS hat sodann ebenfalls in Übereinstimmung mit allen seriös zu nennenden kommunikationswissenschaftlichen Arbeiten wiederholt mit Nachdruck betont, daß sich die Wirkung der Massenmedien im wesentlichen auf das Reinforcement beschränke, d. h. auf die Bestätigung oder Verstärkung bestehender Überzeugungen. Auch jene Autoren, die sich vornehmlich mit *persuasive Communication* ⁵⁸⁾ beschäftigen, bekräftigen im wesentlichen diese These. Natürlich gibt es Regulative mittels deren eine Kommunikation eine anhaltende Attitüdenänderung erzeugen kann, vorausgesetzt, für die Attitüdenänderung liegt eine gewisse latente Prädisposition vor.

Hierher gehört der „two-step flow of Communication“ ⁵⁹⁾, bei dem die öffentliche Kommunikation durch eine face-to-face Kommunikation intensiviert wird, hierher gehört auch der Prestige- und der sleeper-Effekt ⁶⁰⁾. JANIS hat allerdings neben die Techniken zur Wirkungssteigerung persuasiver Kommunikation auch die Resistenz- und Immunisierungserscheinungen gestellt, die eine — wie hier bezeichnet — Gegenkommunikation bewirken können. Aber auch diese Gegenkommunikation kann dadurch beeinträchtigt werden, daß man die Argumente in der Reihe Klimax und Antiklimax anordnet ⁶¹⁾. Von der Erörterung dieser Techniken und Antitechniken her stellt sich für JANIS die Kommunikationswissenschaft als Handlungswissenschaft dar, mit deren Hilfe es gelingen wird, die Dimensionen persuasiver Kommunikation differenzierter darzustellen. „Ausschlaggebend ist, daß wir heute ein Stadium in der soziopsychologischen Forschung erreicht haben, das mit Hilfe von systematischen Studien relevante und zuständig zunehmende Erkenntnisse über die Bedingungen ermöglicht, unter denen persuasive Kommunikation erfolgreich oder erfolglos ist. Da in dem immer größer werdenden Feld der Kommunikationsforschung auch neue Techniken und Methoden angewandt werden, können wir für die Zukunft ein vollständigeres Verzeichnis der Bedingungen erwarten, unter denen Kommunikation zur Änderung menschlicher Einstellungen und Entscheidungen führte“ ⁶²⁾.

Trotz dieser prognostischen Mutmaßung bleibt insgesamt der Satz stehen: Die Wirkung der Massenmedien hinsichtlich Prägung oder Einstellungsveränderungen sind gering, die Wirkung besteht vorrangig im Reinforcement bestehender Einstellungen, sie ist auf kognitive Konsonanz angelegt. Dieser Satz gilt im wesentlichen für die politische Kommunikation, er gilt nicht in gleicher Eindeutigkeit für den werblichen Bereich ⁶³⁾. Wir werden auf diesen Sachverhalt noch eingehen. Nur noch einige den Satz bestätigende Äußerungen. Hinsichtlich der Wirkungs- und Beeinflussungsmöglichkeiten erweisen sich auch deutsche Publikationen zurückhaltend, so MALETZKE, HERTA STURM und die Bearbeiter von HAGEMANNS „Grundzüge der Publizistik“ ⁶⁴⁾, die die methodischen Schwierigkeiten der Wirkungsforschung hervorheben. Im Grunde reduzieren sich auch differenziertere Untersuchungen auf BERELSONS vage Äußerung von 1948 „some kinds of Communication have some kinds of effects“ und auf POOLS knappe und fast apodiktische Ausführungen über „Disillusionnement with Mass Media“ ⁶⁵⁾. Die von HOVLAND und JANIS offerierte Rangreihenfolge führt indes weiter, „that persuasive effects can be looked at as stemming always from attitude change, which leads to opinion changes, perception

changes, affect changes, and action changes“⁶⁶). Mir scheint die Abhebung von „attitude change“ und „opinion change“ in der Tat hilfreich: „We use the term ‚attitude change‘ when there are clearcut indications that the recipient has internalized a valuational message, as evidenced by the fact that the person’s perceptions, affects, and overt actions, as well as his verbalized judgments, are discernibly changed. When there is evidence of a genuine change in a verbalized belief or value judgment, we use the term ‚opinion change‘, which usually constitutes one component of attitude change“⁶⁷).

In diesem Zusammenhang möchte ich letztlich noch die Behauptung ansprechen, daß die Beeinflussung im Sinne von Leitbildvorstellungen und Nachahmungen – insbesondere durch das Fernsehen bei Jugendlichen – erheblich sei, und daß sich Fernsehkonsum und Jugendkriminalität in nachweislichen Proportionen befänden. Die Untersuchungen von KLAPPER über „The Effects of Crime and Violence in the Media“⁶⁸) und die von ABELSOHN und LESSER⁶⁹) haben inzwischen zumindest in der kommunikationswissenschaftlichen Diskussion eine sachgerechtere Gesprächsgrundlage hergestellt.

VI. Konstruktion eines Reformprozesses zur Verdeutlichung des Kommunikationsmodells

Wir wenden die allgemeinen Aussagen über Effizien, Prägung und Einstellungsveränderungen auf den politischen Bereich an. Bedeutet die ermittelte Desillusionierung über die Wirkung der Massenmedien, daß die Massenkommunikation auch im politischen Feld im wesentlichen die Funktion des Reinforcements versieht? Diese Frage ist um so berechtigter, als es offenbar eine Reihe von Beispielen gibt, aus denen sich eine publizistisch bewirkte Emotionalisierung ablesen läßt oder auf stärkere Entschluß- und Entscheidungsfreudigkeit. Für die eminente, politisch virulente Beeinflussungsmöglichkeit wird als Paradebeispiel immer wieder der Wahlkampf KENNEDY–NIXON bemüht. Die Fernsehpressekonzferenzen und die dabei sichtbare theoretische Überlegenheit KENNEDYS habe – so wird gesagt – letztlich den hauchdünnen Wahlsieg begründet. Dazu ist zunächst zu sagen, daß das Medium Fernsehen hinsichtlich seiner persuasiven Kommunikationsmöglichkeiten fraglos allen anderen Medien überlegen ist und durch die optisch-akustische Kopplung einen höheren Grad von Authentizität vermuten läßt. HERTA STURM hat die Bewertungsindices, die Zuschauerzahlen nach jeder der 4 Debatten summiert und dabei ermittelt, daß die Zustimmung für KENNEDY und NIXON nach den einzelnen Debatten keineswegs dem Wählerverhalten entsprach: „Wenn alle Fernsehteilnehmer, die KENNEDY als Sieger der Fernsehdebatten bewertet hatten, ihm ihre Wahlstimme gegeben hätten, dann wäre KENNEDY als klarer Sieger aus dem Wahlkampf hervorgegangen. Die Wähler haben das nicht getan. Auf der anderen Seite bestehen sicherlich alle Behauptungen zu Recht die besagen, daß KENNEDY ohne die Fernsehdebatten kaum eine Chance des Gewinns gehabt hätte“⁷⁰). Also auch in der

personalisierten Auseinandersetzung — deren Wirkung in der Regel größer ist als die nicht-personalisierte — hat die Massenkommunikation nur eine begrenzte Möglichkeit grundsätzlicher Einstellungsveränderungen herbeizuführen. Allerdings können mit den Mitteln der Massenkommunikation, vor allem durch Argumentationsausbreitung nach Klimax und Antiklimax⁷¹⁾, vorhandene Einstellungen gefestigt oder latente Präferenzen zu bewußten Einstellungen gemacht werden. Dafür lassen sich auch in der Kommunikationspolitik autoritärer Staaten, aber auch in der demokratischen Regierungspraxis genug Beispiele benennen⁷²⁾. Die hohe ideologieverfestigende Wirkung der Massenmedien in der DDR ist jüngst durch JÜRGEN HÜTHER nachgewiesen worden; die Interdependenzen von Medien und Institutionen sichern dort ein „Höchstmaß an ideologischer Beeinflussung“. Trotz der hier kenntlich gemachten Zurückhaltung gegenüber Überschätzungen und übersteigerten Mutmaßungen muß der politisch-publizistischen Massenkommunikation gewiß ein wichtiger Störungsmechanismus zugeschrieben werden. Sympathien werden durch prononcierte Berichterstattung mit positiv kommentierendem Charakter sicher gefestigt, die subjektive Auswahl, Placierung, der Umfang und die Bebilderung fördern die Absichten des Kommunikators, die allerdings nicht den Erwartungshaltungen und dem Erwartungsspielraum des Rezipienten konträr entgegenstehen dürfen. Der Kommunikator kann Sympathien oder Antipathien nicht provozieren, wenn entsprechende Prädispositionen bei Rezipienten nicht vorhanden sind. Er kann aber in politischen Sachfragen durch die Anordnung der Argumente, durch das Aufweisen der Konträrpositionen, durch Betonungen und Auslassungen, Entscheidungen regulieren⁷³⁾. Angesichts dieses Sachverhalts taucht die besorgte Frage auf: „Werden wir richtig informiert?“⁷⁴⁾, auf die THEODOR ESCHENBURG eine ausgewogene Antwort gegeben hat: „Trotz allem sind auch diese Manipulierungsmöglichkeiten begrenzt. Denn neben der Presse als Kontrollinstanz rivalisieren im Staat die großen politischen Institutionen miteinander, Regierung und Regierungsparteien auf der einen Seite, die Opposition auf der anderen Seite, und schließlich mit der einen oder anderen Seite oder ganz für sich die Verbände. So tritt zu der externen Kontrolle der Presse eine intere Kontrolle der Informierenden aus erster Hand. Ein großer Teil der Informationen, die uns erreichen, sind Informationen aus zweiter Hand. Hier handelt es sich um Nachrichten der Presse auf Grund etwas von ihr Gesehenem und Gedeutetem. Diese Informationen haben nicht die gleiche Bedeutung wie diejenigen aus erster Hand, spielen aber doch eine beträchtliche Rolle im Rahmen der gesamten Informationen. Soweit es sich bei diesen Nachrichten aus zweiter Hand um den Versuch einer Deutung *optima fide*, d. h. besten Glaubens handelt, wird man grundsätzlich nichts dagegen einwenden können, obwohl selbstverständlich hier Irrtümer verbreitet werden können. Man sieht ja auch im privaten Leben eine Reihe von Dingen unter den verschiedensten Aspekten. Anders aber ist es, wenn der Journalist seine Information unter dem Aspekt der Wirkung auf den Leser zurechtmacht. Ich möchte dies die Nachricht für die Sensationspresse nennen. Hier können ernste Gefahren liegen. Solange die seriöse Presse überwiegt und solange die Sensationspresse als das gilt, was sie ist, nämlich eine Amüsierpresse, die nicht ernst genommen zu werden verdient, ist diese Gefahr jedoch nicht vorhanden“⁷⁵⁾.

Neben diesen vorsätzlichen auf die Sensation zugeschnittenen Verkürzungen gibt es natürlich das, was man gelegentlich die Kompliziertheitszensur genannt hat. Da die Sachverhalte — und das gilt für die bildungspolitischen Reformprozesse insonderheit — so kompliziert sind, daß sie in einem kürzeren Beitrag nicht erläutert werden können, läßt man den Gegenstand besser gleich ganz unberücksichtigt. Das gilt etwa für die Gesamtschule und Gesamthochschule, die in der Tagespresse immer so offeriert werden, als bestünde ein Konsensus über Struktur und Inhalt; das strukturelle System einer Gesamtschule ist aber so differenziert, daß sich schon eine knappe Skizzierung in der Tagespresse verbietet. Und trotzdem kommt den Massenmedien die Aufgabe zu, Orientierungshilfe und Entscheidungshilfe zu geben und zwar nicht nur dem Rezipienten, sondern auch dem Kommunikator, denn auch die Lernfähigkeit von Organisatoren und Kommunikatoren ist proportional zu den einlaufenden Informationsströmen⁷⁶⁾. In diesem Sinn sagt KARL DEUTSCH: „Wenn man sich auf einen Reiz anders verhält als früher, und vor allem in einer stabilen Weise anders verhält, dann kann man von Lernen sprechen. Wenn wir strukturelle Aspekte hinzufügen, dann sagen wir, Lernen bedeutet, daß die inneren informationsverarbeitenden Hilfsquellen des Systems umorganisiert worden sind, so wie eine Armee eine Reserve, also Soldaten haben muß, die nicht bereits in einer Position festgefroren sind, sondern die noch verfügbar sind, so daß man umdisponieren kann. So wie eine Geschäftsfirma liquide Mittel haben muß, um einer unvorhergesehenen Möglichkeit zu begegnen, so muß ein Informationssystem nicht festgelegte, nicht festgefrorene Informationsmittel zur Verfügung haben, um auf ein Problem auch anders antworten, neu reagieren zu können. Die Informationsfähigkeit eines Systems ist im allgemeinen proportional zu jenem Prozentsatz seiner Hilfsquellen und Hilfsmittel, die nicht unwiderruflich festgefroren oder festgelegt sind. Die Massenmedien in einer Gesellschaft, vom Buchverlagswesen und den Buchhandlungen angefangen bis zum Zeitungswesen, zum Hörfunk und zum Fernsehen, sind wesentliche Quellen der Entscheidungsfähigkeit und der Lernfähigkeit dieser Gesellschaft“⁷⁷⁾.

Für den Zusammenhang von Kommunikationsbarrieren, Lernfähigkeit, Transparenz und Konservierung von Herrschaftsverhältnissen durch unzureichende Kommunikation hat HORST REIMANN⁷⁸⁾ klare Feststellungen getroffen, auf die ich mich nachfolgend beziehen möchte. REIMANN geht von dem Tatbestand aus, daß Institutionen und Organisationen dazu neigen, Kommunikationsbarrieren zu errichten, daß sie zu „informationeller Isolation“ tendieren und daß sie sich als geschlossene oder quasi geschlossene Systeme darstellen, die hinsichtlich ihrer Kommunikationsbereitschaft autonomen Bruderschaften nicht unähnlich sind. Diese Beobachtung gilt für autoritäre und demokratische verfaßte Systeme — mit freilich erheblichen Gradunterschieden — in nahezu gleicher Weise. Führungsschichten und mit Kompetenzen und Entscheidungsbefugnissen ausgestattete Institutionen versuchen, die Transparenz der Entscheidungsvorgänge und der Entscheidungsmechanismen zu verhindern; sie hören die Informationen und setzen sie in Form eines manipulativen Herrschaftswissens ein. Das durch personelle und institutionelle Interaktionen in den Entscheidungsinstanzen erworbene Wissen garantiert einen Informationsvorsprung, der sich indirekt als Kommunikationskontrolle oder Kom-

munikationsbegrenzung auswirkt. Beispiele für derartige kommunikationsisolationistische Tendenzen ließen sich besonders dem politischen Legislativ- und Exekutivbereich entnehmen, der meist nur den participants durchschaubar ist. Als kommunikationsdistanziert erweisen sich auch die parapolitischen Vorgänge innerhalb der Verbände, zwischen den Verbänden und zwischen Verbänden und parteipolitischen Gruppierungen⁷⁹). Auch in den bildungspolitischen Reformprozessen macht sich — wie ich meine, die Neigung ein gleichsam geschlossenes System zu etablieren bemerkbar: immer die gleichen Gutachter, immer die personell nahezu identisch besetzten Expertengremien, immer wieder die gleichen Personen, die in den gleichen publizistischen Medien als Autoritäten in Anspruch genommen werden. Die Prominenz, von der SIEBURG sagte, sie komme durch Beifall zustande, die sich selbst in ihrem Anspruch gegenseitig bestätigt und emporlebt, konstituiert sich als Bruderschaft, die nur untereinander kommuniziert. Fragen etwa der Art: warum wird Herr X von dem Gutachtergremium Y gerade zu dem Gegenstand Z befragt, werden nicht gestellt oder dürfen nach nicht formuliertem Konsensus nicht gestellt werden. Die Gunst der Massenkommunikationsmittel verstärkt die sich abzeichnenden Oligarchisierungstendenzen. REIMANN nennt die hier zutreffenden Reizworte: institutionelle Kommunikationsbarrieren (170), Diskrimination aller externen Kommunikation (173), informelle Isolation (173), quasigeschlossene Kommunikationssysteme (177), Kommunikationskontrolle (179), schichtspezifische Kommunikationsverhalten (185). Auch die Rechtsnorm der Landespressegesetze, die die Transparenz durch die verfügte Auskunftspflicht sicherstellen will, erweist sich nur zögernd als demokratisches Regulativ gegenüber der informationellen Isolation. Die für uns besonders belangvolle Passage in REIMANNs „Institutionelle Kommunikationsbarrieren“ (p. 186 f) darf ich hier im vollen Wortlaut wiedergeben: „Die ‚monopolartigen Bindungen bestimmter Wissens Elemente an kleine Gruppen‘ sind in gleicher Weise interessengebunden; sie sichern als Geheimwissenschaften den Eingeweihten eine Vormachtstellung. Wissenschaft als Sammlung und Mehrung menschlicher Erkenntnisse und Erfahrungen ist allerdings auf freie ungehinderte Kommunikation, auf Öffentlichkeit, angewiesen; Publizität ist eine der Bedingungen ihrer Existenz. Sie wird also um ihres Bestandes willen auf die Beseitigung aller Informationssperren dringen, z. B. auf den Öffentlichkeitscharakter von Bibliotheken, auf die Zugänglichkeit von Archiven; sie ist bemüht um eine einheitliche Symbolsprache, um auch die internationale Kommunikation zu ermöglichen, andererseits bleibt dabei unvermeidlich, daß sie sich mit der Erweiterung des Kommunikationszusammenhangs eine spezifische wissenschaftliche Öffentlichkeit schafft, die zwar gemeinhin zugänglich, aber doch nur dem erreichbar ist, der die Mühe und das Wagnis auf sich nimmt, sich auf ihr Verständigungsniveau zu begeben, der Abstand zur Allgemeinheit indessen nimmt zu. Diese Distanz, die sich durch das große Begabungs-, Bildungs- und Ausbildungsgefälle innerhalb einer Sozietät ergibt, durch das den Wissenschaftlern eine Sonderstellung als einer durch intellektuelle Qualifikation und Ausrüstung ausgezeichneten Elite eingeräumt wird, wird vergrößert durch das aufgrund der Rollendifferenzierung den Forschungspositionen zugewiesene Mandat, die Grundlagen für die Existenz der Gesellschaft immer wieder neu zu setzen. Diese Freistellung von alltagsbezogenen Fragestellun-

gen und Anforderungen findet ihren konsequenten Ausdruck in der Klausur (Forschungszentren). Die Motive für die z. T. selbstgewählte Abschließung der Wissenschaftler — man könnte von einem Hieronymus-im-Gehäuse-Leitbild sprechen — sind Verständigungsschwierigkeiten wegen des Bewußtseinsabstandes zu den übrigen Gruppen der Gesellschaft, Mitteilungsschwierigkeiten infolge fehlender gemeinsamer Symbolmöglichkeiten und des Unterschiedes der individuellen Einsichtsmöglichkeiten, arbeits- und denkökonomischer Gründe, Wille zur Objektivität und Enthaltung von Engagement, Bemühung um Wahrheitsfindung sowie Verzicht auf Alltagszerstreungen und damit freiwillige Einschränkung der Kommunikationsmöglichkeiten.

Mehr als in anderen Bereichen bedarf es zur Überwindung dieses Abstands einer kommunikativen Schleusentreppe. Die Institutionalisierung der vermittelnden Instanzen, die gesellschaftliche Anerkennung und entsprechende rangmäßige Einstufung der Kommunikator-Positionen (Statuserhöhung) scheint eine notwendige integrierende Folge des offensichtlichen Differenzierungsprozesses in komplexen Gesellschaften zu sein; die Professionalisierung und die Zunahme der Aktivitäten auf dem Gebiet der allgemeinen Bildung und Vermittlung (Ausbau der Volkshochschulen und Erwachsenenbildung, Errichtung pädagogischer Arbeitsstellen, aber auch die Bestrebungen der Büchergilden- und Kunsthallenbewegungen) weisen in diese Richtung, wenn auch historische und ideologische Belastungen (falsches Elitebewußtsein, diffuse Bildungsvorstellungen, schicht- oder generationsspezifische Absonderungen, romantische Volkstumsideale) manche dieser Bemühungen fehl-leiten“⁸⁰⁾.

Ich meine, daß diesem Text weitere Umschreibungen nicht hinzuzufügen sind, er weist die schichtspezifischen Kommunikationsbarrieren ebenso nach, wie die Kommunikationsbegrenzungen, die sich aus der Kodierung der Verständigungszeichen ergeben und auch wie der Kommunikationsfluß von oben nach unten gebrochen wird.

Es wäre natürlich aufschlußreich, nun am konkreten Fall diese Feststellungen zu verifizieren, das dürfte nach Lage der Dinge indes zunächst nur im überschaubaren Bereich, bei Reformprozessen von lokaler Begrenzung durchführbar sein⁸¹⁾.

Wir haben bei dem Versuch, den Bochumer Plan als Reformmodell der Erwachsenenbildung in das Bildungswesen einzufügen, festgestellt, daß die publizistischen Möglichkeiten nicht ausgereicht haben, die institutionellen Barrieren aufzuheben. Die Presse — und das erweist sich hier deutlich — wird eher als Steuerungsmechanismus und Korrektivinstrument akzeptiert als eine Instanz, von der pädagogische Innovationen ausgehen oder gefördert werden könnten.

VII. Massenkommunikation als Handlungswissenschaft?

Wir sind an das Ende unserer überschauenden, fraglos nur summarischen Betrachtung gelangt, die die Dimension der Kommunikationswissenschaft aufweisen,

Kommunikationsprozesse modellartig und wirkungsorientiert sowie die Möglichkeiten der Prägung und der Effizienz der Massenkommunikation darstellen wollte. Ausgesprochen und unausgesprochen waren dabei die Bezüge der Kommunikationswissenschaft auf politische und kulturpolitische Veränderungsprozesse im Blick, ohne daß freilich das Verständnis von Kommunikationswissenschaft als Handlungswissenschaft auf nützliche, anwendbare Rezepte reduziert wurde. Wenn abschließend wiederholt nach dem Beitrag der Kommunikationswissenschaft zur Erkenntnis pädagogischer Reformprozesse gefragt wird, so ist darauf vielleicht wenig befriedigend zu antworten:

1. Das hier angesprochene Thema ist bislang von der Kommunikationswissenschaft nicht behandelt worden.
2. Die Kommunikationsmodelle und die Kommunikationsprozesse sind in der Regel an sozial-kulturellen oder politischen Gegenständen erläutert worden.
3. Die entwickelten Schemata sind auf pädagogische Reformprozesse indes übertragbar.
4. Die Kommunikationswissenschaft versteht sich zunächst als nachvollziehende Wissenschaft, die Aufklärung über den Kommunikationsfluß und dessen Bedingungen gibt.
5. Im Sinne einer Handlungswissenschaft kann die Kommunikationswissenschaft einen pädagogischen Reformprozeß als kommunikativen Vorgang planen, sie kann die Formen der Präsentation entwickeln, durch die das Höchstmaß an möglicher Zustimmung erreicht werden kann.
6. Sie kann auf Sprachbarrieren, Institutionsbarrieren und personelle Barrieren hinweisen, die der Transparenz von Kommunikationsprozessen entgegenstehen.
7. Die empirischen Untersuchungen in der Kommunikationswissenschaft widerlegen die der Massenkommunikation gemeinhin zugesprochene Kraft der Prägung, Beeinflussung und Einstellungsveränderung. Der Einfluß der Massenkommunikation auf die Durchsetzung von pädagogischen Reformprozessen dürfte von daher auch gering sein und eher in der Aufklärung, in der Herstellung von Transparenz zu sehen sein als in der Veränderung von „Bewußtseinsinhalten“.

(Manuskript abgeschlossen am 1. 4. 1970)

Anmerkungen

- 1 S. hierzu: Internationales Handbuch für Rundfunk und Fernsehen 1969/70. Dort sind die in der Bundesrepublik institutionalisierten kommunikationswissenschaftlichen Einrichtungen benannt und beschrieben.
- 2 Ich verweise insbesondere auf den Aufsatz von MARTIN IRLE: „Gruppendynamik und Kommunikation“, in: Kommunikation, hrsg. v. O. W. HASELOFF, Berlin 1969, p. 100 ff.
- 3 Dazu u. a.: B. HASSENSTEIN: Information und Nachricht, K. STEINBUCH: Techniken der Kommunikation, in: Kommunikation, a. a. O., p. 9 ff, p. 29 ff.
- 4 S. W. HAGEMANN: Grundzüge der Publizistik. Als eine Einführung in die Lehre von der sozialen Kommunikation, neu herausgegeben von HENK PRAKKE unter Mitarbeit von WINFRIED B. LERG und MICHAEL SCHMOLKE, Münster 1966², p. 27 ff. S. ferner die diesbezügl. Stichworte in dem dtv-Wörterbuch zur Publizistik v. K. KOSZYK und K. H. PRUYS, München 1969.
- 5 Information und Kommunikation, Ein Repertorium zur Unterrichtslehre und Lerntheorie, hrsg. v. K. SCHALLER und GG. WODRASCHKE, Hamburg 1968, p. 130 ff, ferner u. a. F. WINNEFELD: Psych. Analyse des pädagogischen Lernvorgangs, in: Handbuch der Psychologie — Päd. Psychologie Bd. 10 Göttingen 1959, p. 99 ff, F. v. CUBE: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, Stuttgart 1965, p. 60 ff, P. HEIMANN: Didaktik als Theorie und Lehre, Deutsche Schule 1962, p. 416.
- 6 Z. B. findet sich bei E. COLIN CHERRY diese Identifizierung in dem Aufsatz The Communication of Information, in: Communication and Culture, Readings in the Codes of human interaction, ed. by ALFRED G. SMITH, New York 1966, p. 35 ff. Auch bei O. ANWEILER: Wissenschaft, Bildungspolitik und Öffentlichkeit, in: Bildung und Erziehung, H. 2, 1968, p. 93 ff.
- 7 Information und Kommunikation, Referate und Berichte der 23. Internationalen Hochschulwochen Alpbach 1967, hrsg. v. SIMON MOSER unter Mitarbeit v. SIEGFRIED J. SCHMIDT, München—Wien 1968.
- 8 Die stärkste und überzeugendste Rezeption hat G. MALETZKE vorgenommen in: Psychologie der Massenkommunikation, Theorie und Systematik, Hamburg 1963. In knapper Form findet sich eine Darstellung in: dtv-Wörterbuch zur Publizistik, a. a. O., p. 185 ff (es sei hier nur im nebenhin vermerkt, daß der Begriff Diffusion keine selbständige Abhandlung erfährt). Von den neueren Arbeiten nenne ich nur: H. BESSLER und F. BLEDJIAN: Systematik der Massenkommunikationsforschung. München, Basel 1967.
- 9 Der Aufsatz von NOSCHIN scheint allerdings zu beweisen, daß sich die Kommunikationswissenschaft in der DDR — wie empirische Disziplinen überhaupt — erst im Anfangsstadium befindet. Die Rezeption amerikanischer Arbeiten mutet reichlich anachronistisch an, jüngere Arbeiten zur Massenkommunikationsforschung bleiben in der Betrachtung weithin unberücksichtigt.
- 10 The Process and Effects of Mass Communication, ed. by WILBUR SCHRAMM, University of Illinois 1965⁶, p. 3 ff (WILBUR SCHRAMM, How Communication Works).
- 11 Dazu u. a. H. BESSLER: Aussagenanalyse, Die Messung von Einstellungen im Text der Aussagen von Massenmedien, Bielefeld 1970 (mit Bibliographie).
- 12 Das Problem der Kommunikation zwischen Kommunikator und Rezipient ist jüngst unter einem speziellen Aspekt dargestellt worden von HORST REIMANN: Diffusion von Neuerungen in: Innovation u. Partizipation, in: Aspekte der Entwicklungssoziologie, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 13/69, p. 388 ff. In mehr allgemeinem Zusammenhang: J. HILLIER, Die neue audiovisuelle Ausstattung des Menschen — Von der Massenkommunikation zur universellen Kommunikation, in: Universitas, H. 10, 1970, p. 1071 ff.
- 13 ROLAND R. RÜCKEL: Informationsfluß und redaktionelle Entscheidungsprozesse, in: Publizistik, Hamburg, 14. Jg. 1969, p. 398 ff. STOSBERG, KRIST: Die Selbsteinschätzung der Rezipienten und die „Kommunikationsdiskrepanz“ als Determinanten des Einstellungswandels (Arbeitstitel), Nürnberg, in Vorbereitung. STOSBERG, MANFRED: Die Möglichkeiten der Messung von Rezipienteneinstellungen bei der Prüfung von Hypothesen über die Wirkungen der Massenkommunikation (Arbeitstitel), Nürnberg, in Vorbereitung.

- 14 RAYMOND A. BAUER: The Communicator and the Audience und Ithiel de Sola Pool, The Mass Media and their Interpersonal Social Functions in the Process of Modernization, in: People Society and Mass-Communications, ed LEWIS ANTHONY DEXTER and DAVID MANNING WHITE: London 1964, p. 125 ff und p. 429 ff. Die von BAUER im empirischen Beispiel dargelegte Abhebung von kongruenten und inkongruenten Situationen (p. 130) erscheint mir für eine Systematisierung der Kommunikationsprozesse nützlich.
- 15 HANSJÖRG BESSLER: Techniken zur Analyse schriftsprachlicher Inhalte der Aussagen von Massenmedien und ihrer Eignung für die Messung von Einstellungsäußerungen in Aussagentexten, in: Aussagenanalyse, a. a. O., p. 65 ff, s. darüber hinaus die dort verzeichnete Literatur.
- 16 COLIN CHERRY: Kommunikationsforschung — eine neue Wissenschaft, Hamburg 1963 (Originaltitel: On Human Communication). CHERRY geht bei seiner Description der Kommunikationswissenschaft von den Phänomen der Nachrichtentechnik aus und hat sich unter dem Begriff „Die Logik der Kommunikation“ mit der sprachlichen Syntaktik, Semantik und Pragmatik, p. 254 ff befaßt.
- 17 HANSJÖRG BESSLER: a. a. O., p. 65 ff.
- 18 A. SILBERMANN: Bildschirm und Wirklichkeit, Berlin 1966, U. MAGNUS, Aussagenanalyse, eine Untersuchung des ersten Fernsehprogramms, Hamburg 1966, D. ROSS: Die dritten Fernsehprogramme, Hamburg 1966, A. SILBERMANN: Vorteile und Nachteile des kommerziellen Fernsehens, Düsseldorf 1968, J. H. KNOLL: Gedanken zur Bewertung von Fernsehsendungen, in: Rundfunk und Fernsehen, 16. Jg. 1968, Hamburg, H. 2, ders.: Beobachtungen zum Nachmittagsprogramm des Fernsehens, in: Rundfunk und Fernsehen, Hamburg 17. Jg. 1969, H. 3.
- 19 Eine Ausnahme hiervon machen die Kreativitätsuntersuchungen von P. M. ROEDER: Hamburg, und die von FLECHSIG u. a. in Konstanz projektierten Untersuchungen über Rollenverhalten. Im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum sind folgende empirischen Arbeiten fertiggestellt oder vor Abschluß: Jugend und Kulturpolitik, Neuwied 1970, Inhaltsanalytische Untersuchungen zum Begriff Kulturpolitik, 1971, Die Volkshochschule im Spiegel des Polaritätenprofils 1971. (Hierbei sind nur die im Bereich Erwachsenenbildung erstellten Arbeiten berücksichtigt).
- 20 Den Versuch, die empirischen Befunde als Verhaltensnorm auszugeben, hat vor allem KINSEY unternommen, der die in Amerika ermittelten Daten als Verhaltensnorm nach Europa transponieren wollte.
- 21 HELMAR FRANK: Kybernetische Pädagogik, in: Information und Kommunikation, a. a. O., p. 112.
- 22 H. PLESSNER: Zur Soziologie der modernen Forschung und ihre Organisation in der deutschen Universität, in: M. SCHELER, Versuch zu einer Soziologie des Wissens, München—Leipzig 1924, p. 407 f.
- 23 L. v. WIESE: Einsamkeit und Geselligkeit als Bedingungen der Mehrung des Wissens, in: M. SCHELER, a. a. O., p. 222.
- 24 J. H. KNOLL: Wissenschaft und Öffentlichkeit, in: Festschrift zur Eröffnung der Universität Bochum, Bochum 1965, p. 385 (mit Bibliographie).
- 25 Zur Kreativitätsforschung s. die Berichte, Untersuchungsergebnisse und Rezensionen, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, 1969. Die amerikanische Literatur ist dort im wesentlichen rezipiert.
- 26 Ein weithin gut zusammengestellten ersten Überblick mit einiger einführender Literatur bei DAVID K. BERLO, The Process of Communication, An Introduction to theory and practice, New York 1960.
- 27 HORST REIMANN: Kommunikations-Systeme. Umriss einer Soziologie der Vermittlungs- und Mitteilungsprozesse, in: Heidelberger Sociologica, 7, Tübingen 1968.
- 28 O. W. HASELOFF: Über Wirkungsbedingungen politischer und werblicher Kommunikation, in: Kommunikation, a. a. O., p. 151. K. DEUTSCH, Information und politische Entscheidung, in: Das Publikum, Schriftenreihe der Deutschen Studiengesellschaft für Publizistik, Band 8, München 1969, p. 13 ff. The Flow of Influence in Public Affairs, in: ELIHU KATZ and PAUL F. LAZARSFELD: Personal Influence, Illinois 1955, p. 294.
- 29 O. W. HASELOFF, a. a. O., p. 151.
- 30 H. STURM: a. a. O., p. 77. Unsere eigene inhaltsanalytische Untersuchung bezieht sich auf das Thema Kulturpolitik, es wurde dabei das Informationsangebot in allen Presseerzeugnissen, die in Bochum verfügbar sind, in Hörfunk und Fernsehen quantitativ

erfaßt. Schwierigkeiten ergaben sich — wie bereits angedeutet — in der inhaltsanalytischen Erfassung des Fernsehens. Eine qualitative Inhaltsanalyse, für die ein operationales Instrumentarium noch kaum zur Verfügung steht, konnte wegen des materialen Umfangs der Daten nicht vorgenommen werden.

- 31 H. STURM: a. a. O., p. 77.
- 32 H. J. SCHOEPS: Was ist und was will die Geistesgeschichte, Göttingen 1959. J. H. KNOLL: Staatsbürgerliche Erziehung im 19. Jahrhundert, in: Bildungsmodell und Geschichtlichkeit, ein Repertorium zur Geschichte der Pädagogik, Bd. 1, p. 179 ff (zuvor abgedruckt in Pädagogische Rundschau 1967). Dort habe ich auch auf die Literatur aufmerksam gemacht, die für den vorgegebenen Zusammenhang sich jener Quellen bedient, die in der Geistesgeschichte vorrangig berücksichtigt werden. Hierher gehören die Arbeiten von K. H. HÖFELE, FRIEDRICH KREPPLE, H. H. MUCHOW, K. PFANNKUCH u. a. Die jährlich stattfindenden Tagungen der Gesellschaft für Geistesgeschichte versuchen auch den methodologischen Ansatz der Zeitgeistforschung auszubauen. In der Pädagogik hat bereits DILTHEY (Gesammelte Werke, Bd. 6) auf die quellspezifische Orientierung der Geistesgeschichte hinzuweisen versucht. In neuerer Zeit ist der Gedanke der Mikrodokumentation von C. L. FURCK (in Zeitschrift für Pädagogik, 9. Jg., Probleme einer Geschichte der Pädagogik) wieder aufgenommen worden.
- 33 HAGEMANN/PRAKKE: Grundzüge der Publizistik, a. a. O., p. 77 ff (s. auch die dort angegebenen bibliographischen Verweise.). Die sog. „öffentliche Aufgabe“ von Presse und Rundfunk hat eine intensive und mehrfache Behandlung durch die Deutsche Studiengesellschaft für Publizistik erfahren (s. Schriftenreihe der Dt. Studiengesellschaft für Publizistik, Ch. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, Bd. 1 ff). Ferner verweise ich auf TILMAN STEINER: Die sogenannte Aufgabe von Presse und Rundfunk ... in: Publizistik, H. 2. 1964, p. 99 ff.
- 34 Über die in Fußnote 33 angegebene Literatur hinaus verweise ich auf die zusammenfassende Arbeit von FRANZ SCHNEIDER: Presse und Meinungsfreiheit nach dem Grundgesetz, München—Berlin 1962. S. ferner den Abschnitt: Die Öffentlichkeit, in: HAGEMANN/PRAKKE: a. a. O., p. 27 ff.
- 35 Dazu u. a. J. H. KNOLL: Pressefreiheit-Pressemonopol, in: Die neue Ordnung, Paderborn, H. 5/1968, Jg. 22, p. 367 ff. (dort „Informationsrecht und Meinungsbildung“. Im Pressegesetz für das Land Nordrhein-Westfalen wird in Art. 4 formuliert: „Die Behörden sind verpflichtet, den Vertretern der Presse die der Erfüllung ihrer öffentlichen Aufgabe dienenden Auskünfte zu erteilen“.
- 36 DAVID K. BERLO: The Process of Communication, a. a. O.
- 37 DEXTER AND WHITE, People, Society and Mass Communication, a. a. O.
- 38 DEXTER AND WHITE: a. a. O., p. 138.
- 39 The Science of Human Communication, ed. by W. SCHRAMM, New York 1963, p. 65 ff., p. 77 ff.
- 40 E. KATZ: The Diffusion of News Ideas and Practices, in: The Science of Communication, a. a. O., p. 77 ff. Dort wird neben der Erläuterung der Diffusionstechniken auch die nähere begriffliche Kennzeichnung versucht, so wenn es heißt: ... Diffusionists trying to reconstruct history in terms of the Itinerary of ideas or artifacts as they moved through time and space.
- 41 E. KATZ und P. F. LAZARSFELD: Personal Influence, The Part Played by People in the Flow of Mass Communications, Illinois 1955, p. 137 ff. Für unseren Zusammenhang interessant ist auch der Abschnitt: The Flow of Influence in Public Affairs, a. a. O., p. 294 ff.
- 42 E. KATZ, P. F. LAZARSFELD: a. a. O., p. 146.
- 43 E. KATZ, P. F. LAZARSFELD: a. a. O., p. 294 f. Für die deutschen Verhältnisse s. jetzt die mehr allgemein gefaßten Einsichten von J. BINKOWSKI: Die Massenmedien in der Industriegesellschaft, Stimmen der Zeit, H. 3, 1970, p. 188 ff. Ferner HANS DICHGANS: Die Mechanismen der politischen Entscheidung, in: Überlegungen für eine Totalrevision des Grundgesetzes, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 7/70, p. 5 f.
- 44 H. STURM: a. a. O., p. 77.
- 45 J. H. KNOLL, GG. WODRASCHKE, J. HÜTHER: Jugend und Kulturpolitik. Eine empirische Untersuchung über 17jährige Jugendliche in einer Großstadt des Ruhrgebiets, Neuwied 1970. S. dazu ferner: Die Darstellungen von JÜRGEN HÜTHER: Jugend-Fernsehen-Politik in: Hearing, Bd. 4, Beiträge zur Jugendpublizistik, Eine Schriftenreihe hrsg.

- v. Jugendpresseclub e. V., Bonn; J. HÜTHER, Jugend und Massenmedien — Fragen der Bereitschaft, sich informieren zu lassen, in: Neue Zürcher Zeitung v. 7. 3. 70; Fernsehen und kulturpolitische Informiertheit Jugendlicher, in: Rundfunk und Fernsehen, Hamburg, 17. Jg. 1969, S. 10 ff.
- 46 S. dazu J. H. KNOLL, Gg. WODRASCHKE, J. HÜTHER: Jugend und Kulturpolitik, a. a. O., Eine Zusammenstellung über das Publikum der Massenmedien gibt jetzt: Media Perspektiven, Januar 1970: Hörfunk und Fernsehen erreichten 1968/69 im Laufe eines durchschnittlichen Tages (Montag bis Sonntag) rund zwei Drittel der erwachsenen Bevölkerung in der BRD einschließlich West-Berlin. Noch höher ist die Reichweite der Gruppe Publikumszeitschriften (insgesamt 59 Zeitschriften): 1969 wurden rund 84 % der Bevölkerung von mindestens einer der 59 Zeitschriften pro Ausgabe erreicht. Für das Medium Tageszeitungen liegen Gesamtwerte für das Jahr 1969 in aufbereiteter Form nicht vor. Um eine Vorstellung von der Größenordnung des Personenkreises zu vermitteln, der mit diesem Medium durchschnittlich in dessen Erscheinungsintervall Kontakt hat, wurden Ergebnisse aus dem Jahr 1966 herangezogen, die allerdings aus diesen zeitlichen, aber auch methodischen Gründen mit den übrigen Daten nur beschränkt vergleichbar sind. 1966 erreichte die Tageszeitung ein Publikum, das 80 % der erwachsenen Bevölkerung zwischen 14 und 70 Jahren (hier wurde das Alter der Befragten nach oben begrenzt) umfaßt. Die geringste Reichweite unter den Massenmedien hat der Film, 4 % der erwachsenen Bevölkerung in der BRD waren 1969 mindestens einmal im Laufe einer Woche im Kino.
- 47 Dazu u. a. Hinweise von HANS WENKE auf das Verhältnis von Information und Sprache in dem Aufsatz: Die Information in pädagogischer Perspektive, in: „Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf“ hrsg. v. BOKELMANN u. SCHEUERL (Festschrift f. W. FLITNER), Heidelberg 1970, S. 52 ff.
- 48 J. HÜTHER: Jugend und Massenmedien, in: Neue Zürcher Zeitung v. 7. 3. 1970.
- 49 J. H. KNOLL: Jugend und Fernsehen, in: Evangelische Kommentare, April 1970, ders., Jugend und Fernsehen, in: Hochland, September 1970. Dort habe ich auf der Grundlage von unserer empirischen Untersuchung „Jugend und Kulturpolitik“ eine Aufstellung über den Anteil der Sendegattungen am Gesamtkonsum vorgelegt.
- 50 Aufschlüsse über den Intensitätseinfluß kulturpolitischer Beiträge in Wochenzeitschriften liegen nicht vor. Effizienzuntersuchungen sind deshalb so schwierig, weil Kenntnis und Meinungsbildung durch verschiedene, auch außerpublizistische Kommunikationskanäle zustande kommen, so etwa in formellen und informellen Gruppen.
- 51 Hierüber wird auch die von uns durchgeführte inhaltsanalytische Untersuchung zum Begriff Kulturpolitik belegte Auskunft geben.
- 52 S. den Literaturhinweis in: dtv-Wörterbuch zur Publizistik, a. a. O., Stichwort: Bundesrepublik Deutschland, bes. H. MEYN: Massenmedien in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1968², W. STAMM: Leitfaden für Presse und Werbung, Essen 1969.
- 53 H. v. HENTIG: Öffentliche Meinung, Öffentliche Erregung, Öffentliche Neugier, Pädagogische Überlegungen zu einer politischen Fiktion, Göttingen 1969, p. 44 f. Zu einem besonderen Aspekt s. KARLPETER ARENS: Springer-Press, Untersuchungen über Manipulation, Schriftenreihe zur Publizistikwissenschaft, Bd. 3, Berlin o. J. Verlässlichkeit kann hier nur mit den Mitteln quantitativ-qualitativer Inhaltsanalyse hergestellt werden (dazu insgesamt: G. WERSIG: Inhaltsanalyse. Einführung in ihre Systematik und Literatur, Schriftenreihe zur Publizistikwissenschaft, Bd. 5).
- 54 M. IRLE: Gruppendynamik und Kommunikation, in: Kommunikation, a. a. O., p. 100 ff.
- 55 M. IRLE: a. a. O., p. 103.
- 56 JOSEPH T. KLAPPER: The Effects of Mass Communication, o. O. 1964⁴.
- 57 I. L. JANIS: Kommunikation und Meinungswechsel, in: Kommunikation, a. a. O. p. 126 ff. Ferner: L. FESTINGER: A Theory of Cognitive Dissonance; WHITE PLAINS, New York 1957³; I. C. HOVLAND, I. L. JANIS, H. H. KELLEY: Communication and Persuasion, New Haven 1964⁴; I. L. JANIS und C. I. HOVLAND: An overview of persuasibility research, p. 1—26, in: I. L. JANIS und C. O. HOVLAND, et. al.: Personality and Persuasibility, New Haven 1959; I. L. JANIS und M. B. SMITH: Effects of Education and Persuasion on National and International Images, in: KELMAN (Hrsg.) International Behavior, S. 190—191, New York 1965; D. KATZ und E. STOTLAND: A preliminary statement to a theory of attitude structure and change, in: S. KOCH, Psychology: A Study of a Science, Bd. 3 1959, S. 423—475, New York; H. D. LASSWELL, The Political

- Writings of H. D. LASSWELL, Illinois, The Free Press 1951; K. LEWIN: Group decision and social change, S. 197—211, in: Newcomb and Hartley Readings in Social Psychology, S. 197—211, New York 1947; W. J. MCGUIRE and D. PAPAGEORGIS: Effectiveness of forewarning in developing resistance to persuasion, in: Public Opinion Quarterly, 1962, 26, S. 24—34.
- 58 Communication and Culture, Readings in the Codes of Human Interaction, ed. by ALFRED G. SMITH, Persuasion, p. 539 ff. New York 1966.
 - 59 E. P. BETTINGHAUS: Persuasive Communication, New York 1968, p. 175 ff (Face-to-Face versus interposed communication).
 - 60 I. L. JANIS: Kommunikation und Meinungswechsel, a. a. O., p. 128.
 - 61 I. L. JANIS: a. a. O., p. 130.
 - 62 I. L. JANIS: a. a. O., p. 136.
 - 63 O. W. HASELOFF: Über Wirkungsbedingungen politischer und werblicher Kommunikation, in: Kommunikation, a. a. O., p. 151 ff.
 - 64 HAGEMANN/PRAKKE: Grundzüge der Publizistik, a. a. O., p. 142 ff.
 - 65 L. A. DEXTER, D. M. WHITE: People, Society and Mass Communications, a. a. O., p. 431 ff: „It seems that while the media are not effective instruments of constructive action, they have a considerable power to disorient and engender confusion in a society. They engender the revolution of rising expectations, by creating desires for new things about which their readers and viewers learn; however, they do not thereby generate a willingness to take the actions called for to obtain these good things“.
 - 66 E. P. BETTINGHAUS: a. a. O., p. 17. S. dazu auch daselbst p. 13, p. 15, p. 112 ff. (Persuasion and Communication, The Nature of Persuasive Effects, Opinion Leadership Research) C. I. HOVLAND and I. JANIS: eds. Personality and Persuasibility, New Haven, Conn. 1959, P. 1—28. In jüngster Zeit dazu der engagierte Artikel von RAINER ERD, Die Massenmedien sind ohnmächtig, in: Frankfurter Rundschau, 17. 2. 1970. Diesem Beitrag hat FRANZ DRÖGE widersprochen: Die Massenmedien sind nicht ohnmächtig, in: Frankfurter Rundschau, 4. 3. 1970. Im Hinblick auf die amerikanischen Untersuchungen formuliert DRÖGE allgemein: „Ihr rein deskriptiver Wahrheitsbegriff, der nun auf eine subjektunabhängige Tatsachenbeschreibung abhebt, läßt die komplexe Subjekt-Objekt-Vermittlung unberücksichtigt, in der nicht nur der manuelle Produzent, sondern auch wissenschaftliche Erkenntnis und ihre gesellschaftliche Verwertung stehen. In dieses Wissenschaftsverständnis gehört auch, daß die öffentliche Kommunikation aus ihrem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang als Erkenntnisobjekt herausgelöst und, in einzelne Kommunikationsprozesse zerlegt, analysiert wird.“
 - 67 C. I. HOVLAND and I. JANIS: a. a. O., p. 2 f.
 - 68 J. T. KLAPPER: a. a. O., The Effects of Crime and Violence in the Media, p. 135 ff.
 - 69 C. I. HOVLAND and I. JANIS: a. a. O., p. 141 (ROBERT P. ABELSON and GERALD S. LESSER: The Measurement of Persuasibility in Children, p. 141 ff. Zu dem angesprochenen Fragenkreis s. die Information in: Media Perspective 1970, p. 15: Im Juni 1968 wurde von Präsident JOHNSON eine Sonderkommission mit dem Auftrag berufen, die Ursachen der Gewalt in der amerikanischen Gesellschaft sowie die Möglichkeiten ihrer Verhinderung zu untersuchen. Als eine der möglichen Ursachen wurden die Massenmedien in die Untersuchung einbezogen und von einem Medienausschuß gesondert geprüft. Die „National Commission on the Causes and Prevention of Violence“ veröffentlichte im November 1969 unter dem Titel „Violence and the Media“ eine von der Media Task Force, der Medienarbeitsgruppe, vorgelegte Materialsammlung zu diesem Thema. Dazu: M. STILLER: Gewalt — die einzige Lösung, Eine US-Kommission untersucht negative Auswirkungen des Fernsehens, in: Süddeutsche Zeitung 9. 4. 70.
 - 70 H. STURM: a. a. O., p. 95.
 - 71 H. STURM: a. a. O., p. 97.
 - 72 K. DEUTSCH: Politische Kybernetik, Freiburg 1969. G. SCHMÖLDERS: Sozialökonomische Verhaltensforschung am heutigen Menschen, in: Universitas, H. 2, 1970, p. 131 ff. Übertotalitäre Regierungspraxis und Kommunikationspolitik s. jetzt (mit bibl. Verweisen) JÜRGEN HÜTHER: Ideologische Beeinflussung durch die Massenmedien in der DDR, in: Rundfunk und Fernsehen, H. 4, 1969, p. 360 ff.
 - 73 H. DICHGANS: a. a. O.
 - 74 Werden wir richtig informiert?, Massenmedien und Publikum, zusammengestellt und eingeleitet von LEONHARD REINISCH, München, o. J.
 - 75 Wie vor, p. 81 f.

- 76 K. DEUTSCH: Information und politische Entscheidung, in: Das Publikum, München 1969, p. 16.
- 77 K. DEUTSCH: a. a. O., p. 18 f.
- 78 H. REIMANN: Kommunikations-Systeme, Umriss einer Soziologie der Vermittlungs- und Mitteilungsprozesse, Tübingen 1968.
- 79 TH. ESCHENBURG: Herrschaft der Verbände? Stuttgart 1955, R. BREITLING: Die Verbände in der Bundesrepublik, ihre Arten und ihre politische Wirkungsweise, Meisenheim 1955, O. H. VON DER GABLENTZ, Politische Parteien als Ausdruck gesellschaftlicher Kräfte, Berlin 1952.
- 80 H. REIMANN: a. a. O., p. 186 f. s. dazu auch den Abschnitt Oligarchien, a. a. O., p. 190 ff.
- 81 Mein Mitarbeiter M. JAGENLAUF hat im überschaubaren Bereich einen kommunikationspolitischen Prozeß nachgezeichnet („Die Durchführung des Schulentwicklungsplanes in einem Kreis des Landes Baden-Württemberg, als Kurzreferat vorgetragen auf dem öffentlichen Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 12.—15. April 1970).

Diskussionsbericht

Im Mittelpunkt der Diskussion im Anschluß an das Referat von J. H. KNOLL stand zunächst die Frage, inwieweit durch die Angebote der Massenmedien Attitüdenänderungen beim Rezipienten möglich seien. LENNERT wies in diesem Zusammenhang auf die Auseinandersetzungen über die Relationen von Jugendkriminalität und Fernsehkonsum hin. KNOLL unterstrich hingegen, daß die Massenmedien Attitüdenänderungen nur bei vorhandenen, wenn auch latenten Prädispositionen bewirken könnten. Er räumte allerdings ein, daß in diesem Bereich im Hinblick auf Jugendliche differenziert werden müßte. Gleichzeitig betonte der Referent, daß durch Konzentrationsvorgänge innerhalb der Massenmedien die Möglichkeiten der Prägung verstärkt werden könnten. THOMAS wandte ein, daß die bisher vorliegenden Untersuchungen nur auf kurzfristigen Messungen beruhten; im übrigen müsse der Sektor der Vorurteils- und Stereotypenforschung stärker berücksichtigt werden. Entsprechend äußerte sich HIELSCHER, indem er betonte, daß auch Prädispositionen wandelbar seien.

ROBINSON versuchte, die Kommunikationswissenschaft als Hilfswissenschaft der Erziehungswissenschaft, die sich heute interdisziplinär verstehen müsse, zu verorten. Er wies auf die Erträge mikroanalytischer Untersuchungen, vor allem im Bereich der Kleingruppenkommunikation, hin, forderte aber zugleich die qualitative Analyse großer Veränderungsprozesse. Der *Referent* schloß sich dieser Forderung an, meinte aber, daß das Instrumentarium der Kommunikationswissenschaft bisher nicht ausreiche, um Makroprozesse zuverlässig zu analysieren.

MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND

Untersuchungen zur Verbreitung bildungspolitischer Innovationen durch Massenmedien

Als Bezugsrahmen für die folgenden Ausführungen wird die Lasswell'sche Formel zur Umschreibung von Kommunikationsabläufen gewählt: „Who says what in which channel to whom with what effect?“¹⁾, wobei hier nur auf das „what“ und den ihm analogen Forschungsbereich eingegangen wird – es geht also um die Informationen, die zwischen Kommunikator und Rezipient transmittiert werden, und zwar mittels symbolkonservierender technischer Vermittlungskanäle, der sogenannten Massenmedien. Wir beschränken uns somit auf die Inhalte der intermedialen, indirekten Kommunikation, die sich durch Universalität und Aktualität auszeichnen und zudem das Kriterium der kategorialen Publizität erfüllen: sie sind theoretisch für eine unbegrenzte Zahl von Empfängern zugänglich, sofern gewisse Vorleistungen erbracht werden²⁾, sie sind nicht an bestimmte Individuen, sondern an ein anonymes Publikum gerichtet.

Selbstverständlich müßten für die einzelnen Medien Differenzierungen geliefert werden; hingewiesen sei nur auf den unterschiedlichen Konsum und auf das unterschiedliche Image verschiedener Medien bei verschiedenen Rezipientengruppen³⁾. Erinnert sei schließlich an den Umstand, daß die Informationsübertragung durch Massenmedien besonderen Störfaktoren ausgesetzt ist – vom simplen Druckfehler bis zu sprachlichen Mehrdeutigkeiten, bedingt etwa durch zu hohen Abstraktionsgrad oder zu geringe Redundanz. Verfehlte Aussagen lassen sich angesichts der möglichen Inkongruenz der Zeichensysteme von Sender und Empfänger kaum vermeiden, zumal Korrekturmöglichkeiten und direkte Rückfragen durch die Kompliziertheit des Apparates und die räumlich-zeitliche Distanz des Publikums erschwert sind⁴⁾. Ferner ist der Aufnahme einer Information in die Massenkommunikation in der Regel ein mehr oder weniger verzweigter Kommunikationsprozeß vorausgegangen⁵⁾ – mit anderen Worten: der Weg vom ursprünglichen Ort des Geschehens bis zum Publikum der Massenmedien ist oft recht lang, was Vergrößerung, Verzerrung oder Verlust von Informationen zur Folge haben kann.

Nun stellt sich gegenüber pauschalen Behauptungen wie „Die Presse verzerrt bildungspolitische Nachrichten“ oder „Die Öffentlichkeit nimmt wachsenden Anteil an bildungspolitischen Fragen“ berechtigtes Mißtrauen ein – verlangt wird statt subjektiver Eindrücke, die sich einer Verifizierung bzw. Falsifizierung weitgehend entziehen, vielmehr ein differenziertes Urteil, das den Beweis seiner Zuverlässigkeit nicht schuldig bleibt. Grenzen wir die Fragestellung vorsichtiger daraufhin ein, welches Angebot an Informationen⁶⁾ aus dem bildungspolitischen Sektor an eine unstrukturierte Öffentlichkeit vermittelt wird, so bietet sich zur Diagnostizierung dieses Angebots⁷⁾ ein Verfahren an, das in der angloamerikanischen Literatur als

content analysis, in einschlägigen deutschsprachigen Handbüchern alternierend unter den Stichwörtern Inhalts-, Aussagen-, Struktur- und Bedeutungsanalyse verzeichnet wird⁸⁾).

Die Aussagen oder der Inhalt stehen mit den übrigen Variablenkomplexen des Kommunikationsvorgangs in interdependenter Beziehung⁹⁾; ihre Analyse müßte daher auch über den Kommunikator und den Rezipienten, schließlich über das sozio-kulturelle Umfeld dieser Faktoren Aufschlüsse ermöglichen – vorausgesetzt, der Kommunikationsinhalt ist ein „common meeting ground for the communicator, the audience and the analyst“¹⁰⁾. Natürlich sind bei derartigen Vorhaben die aus der Medienanalyse und Rezipientenforschung gewonnenen Daten ergänzend heranzuziehen.

Nächstliegendes Ziel einer inhaltsanalytischen Arbeit ist es, eine objektive Beschreibung von Kommunikationsinhalten zu ermöglichen, die über zufällige Impressionen hinausgelangt. So könnte es den Analytiker vielleicht interessieren, über die Resonanz einer Empfehlung des Bildungsrates in der Tagespresse valide Informationen zu gewinnen, wobei die Aspekte des Umfangs, der Placierung und Form, der Auswahl, Hervorhebung oder Auslassung einzelner Informationen, der Bewertung, der Argumente oder der Verständlichkeit leitend sein mögen. Berücksichtigen ließe sich auch die Richtigkeit der Darstellung; im Zentrum steht aber nicht die Ermittlung der wirklichen Tatbestände, sondern der davon entwickelten und verbreiteten Bilder. Verfolgt wird also die Absicht, „Aussagen über Aussagen zu formulieren, die die analysierten Aussagen für bestimmte Zwecke kennzeichnen oder vertreten sollen“¹¹⁾.

Die gängigen Umschreibungen inhaltsanalytischer Methoden zeigen durchaus gewisse Widersprüche, die vor allem die Schlußqualitäten betreffen. Von BERELSON stammt die klassische Definition: „Content analysis is a research technique for the objective, systematic, and quantitative description of the manifest content of communication“¹²⁾. Dagegen stellt RENÉ KÖNIG fest: „Es liegt auf der Hand, daß mit den Methoden der Inhaltsanalyse nicht nur Auskunft gewonnen wird über die manifesten, sondern auch über die latenten Inhalte“¹³⁾. Mit diesen Zitaten ist an einen Methodenstreit gerührt, der für einen gewissen Zeitraum die Weiterentwicklung des Forschungsinstrumentes blockierte. Frühe methodologische Ansätze verwiesen die Ermittlung von Latenzen in das Feld der Spekulation, was gerade den Kriterien der Objektivität und Systematik zuwiderlief. Der Einwand war bei dem damaligen Entwicklungsstand durchaus gerechtfertigt; andererseits erschien die Beschränkung auf den manifesten Inhalt und seine Form höchst unbefriedigend. Inzwischen liegen Möglichkeiten zur quantifizierenden Erfassung auch der latenten Inhalte vor¹⁴⁾. Eine wichtige Rolle bei der Konzipierung derartiger Verfahren spielen Psycholinguistik, Semantik und Sprachstatistik, mit deren Hilfe das Kategoriensystem der Analyse verfeinert werden kann, während sich die ältere Inhaltsanalyse zumeist mit einem groben Raster begnügte. Die sogenannten Mikroanalysen ziehen kleinste Elemente des Zeichensystems heran; besondere Bedeutung haben dabei u. a. die auf den sozialen Kontext einer Aussage hinweisenden Schlüsselwörter, deren Latenzen sich mit Hilfe von Assoziationstests ermitteln lassen¹⁵⁾.

Übereinstimmend sind allen Begriffsbestimmungen gewisse Kennzeichen inhaltsanalytischer Methoden zu entnehmen: die der Systematik, Quantifizierung und Objektivität. Letztere ist primär als Postulat zu verstehen, subjektive Willkür zu vermeiden — die Entwicklung der Methode resultierte nicht zuletzt aus der Skepsis gegenüber einer deutenden Behandlung von Aussagen, die durch die selektierenden und akzentuierenden Effekte von Prädispositionen des Interpreten beeinflusst ist. Die Kodierung des Materials, die Klassifizierung der Aussagen nach einem bestimmten Kategoriensystem hat also einer intersubjektiven Nachprüfung standzuhalten. Zweifellos ist die Präzisierung und Objektivierung der aufzustellenden Kategorien abhängig von der Subtilität der jeweiligen Fragestellung einer Untersuchung.

Am deutlichsten hebt sich die Technik der Inhaltsanalyse vom gewöhnlichen Rezipieren und Interpretieren ab durch das Quantifizieren des Kommunikationsinhalts: das Messen des Anteils und Umfangs einzelner Elemente eines Textes geht über kritisches Lesen hinaus¹⁶⁾. Die Ermittlung numerischer Werte schafft die Grundlage für statistische Manipulationen, so daß sich Verteilungen, Häufigkeiten, Ausdehnungen, Korrelationen exakt angeben lassen.

Gehen wir — ohne die dabei entstehenden Fragen näher zu tangieren, sondern lediglich mit dem Verweis auf entsprechende Forschungsarbeiten¹⁷⁾ — von der Überzeugung aus, daß den Massenmedien in einem sozialen System die Funktion der Aufklärung einer unstrukturierten Öffentlichkeit zukommt¹⁸⁾, daß sie Bedürfnisse und Interessen des Gesamtsystems zu artikulieren und gleichzeitig durch Diffusion der Entscheidungen des politischen Systems Kritik, Kontrolle oder Unterstützung zu ermöglichen hätten¹⁹⁾, gehen wir andererseits von der lapidaren Feststellung aus, daß Bildung und Erziehung ein gesamtgesellschaftliches Problem darstellen, so liegt der Appell zur Fixierung der Rolle der Massenmedien im Bereich der Bildungspolitik auf der Hand. In diesem Zusammenhang stände beispielsweise die Frage zur Überprüfung an, ob seitens der Massenmedien aufgrund eines schichtenspezifischen Sprachniveaus Aufmerksamkeit für bildungspolitische Belange nur bei jenen Gruppen erregt wird, die ohnehin schon über einen Informationsvorsprung verfügen, während solche, denen die Massenmedien als ausschließliche Quelle bildungspolitischer Informationen zur Verfügung stehen, durch fehlende Verstehbarkeit²⁰⁾ der Aussagen nicht in den Kommunikationszirkel einbezogen werden. Die Resultate einer inhaltsanalytischen Studie über die Darstellung von Bildungspolitik in den Massenmedien mögen zu weiteren Hypothesen ermuntern, etwa in bezug auf ausgeprägten oder mangelnden bildungspolitischen Sachverstand auf Kommunikatorseite oder hinsichtlich der Einschaltung der Massenmedien erst am Endpunkt von Entscheidungsprozessen.

Bei Durchsicht von Bibliographien inhaltsanalytischer Arbeiten²¹⁾ ergibt sich, daß die Verbreitung von Informationen über das Erziehungswesen, die Wissenschafts- und Bildungspolitik durch die Massenmedien bisher so gut wie gar nicht inhaltsanalytisch angegangen wurde: unter den 1200 bei BARCUS verzeichneten Studien findet sich nur ein knappes Dutzend²²⁾, das sich dem genannten Bereich widmet. Etwas günstiger gestaltet sich das Bild für solche Untersuchungen, die

Kommunikationsinhalte unter pädagogisch-psychologischen Fragestellungen analysieren, die sich z. B. mit Leitbildern und Stereotypen in Illustrierten oder Agresionen in Spielfilmen auseinandersetzen. Abgesehen davon liegen Veröffentlichungen vor, die pädagogisch relevante Aussagen außerhalb der Massenmedien behandeln, soweit sie sich in Schulbüchern, Konferenzprotokollen, Schülerreden und -aufsätzen oder Schulzeitungen niederschlagen²³⁾. In Gesamtanalysen von Publikationsorganen²⁴⁾ läßt sich das Feld der Bildungspolitik im Nachvollzug zumeist überhaupt nicht ermitteln: eine entsprechende Kategorie fehlt — es bleibt offen, ob die bildungspolitisch relevanten Aussagen unter den Rubriken Politik, Kultur oder Lokales subsumiert wurden.

Die Arbeitsgemeinschaft für Publizistik und Kommunikation der Ruhr-Universität Bochum führte 1965 zunächst eine Voruntersuchung durch, um Kategorien der Analyse bildungspolitischer Innovationen in der Presse zu entwickeln und zu testen. Festgehalten wurden u. a. folgende Merkmale der Items: Agenturmeldung, Korrespondentenbericht, Kommentar, Leitartikel, Glosse, Referat, Interview. An thematischen Kategorien wurden etwa unter dem Oberbegriff „Schulreform und neue Unterrichtsverfahren aufgestellt: Schulreform allgemein — Schulfernsehen und programmierter Unterricht — politische Bildung — Schulausstattung und Schulbau — einzelne Schulversuche. Ausgehend von den Erfahrungen dieser Vorstudie²⁵⁾ wurde eine Untersuchung „Kulturpolitik und Presse“ in Angriff genommen²⁶⁾, und zwar vorrangig als Themenanalyse, d. h. unter Verzicht auf mikroanalytische Verfahren. Als Untersuchungsmaterial diente eine Auswahl von überregionalen und regionalen Tageszeitungen, von Wochenzeitungen, Illustrierten, Jugendzeitschriften und Kirchenblättern. Zur Diskussion standen während des Untersuchungszeitraums — Herbst 1966 — z. B. folgende Themenbereiche: Schulreform (Gemeinschaftsschule, Schuljahrsumstellung und Kurzschuljahre, Hauptschule), Hochschulreform (Empfehlungen des Wissenschaftsrates), Reform der Berufsausbildung, Wissenschaftsförderung.

Unter Zugrundelegung der Hypothese, daß sich in der Presse eine Einengung der bildungspolitisch aktiven Instanzen auf den Staat und seine Organe abzeichnet, wurde ein Katalog der möglicherweise agierenden oder betroffenen Instanzen entworfen, der außer den staatlichen Ebenen die Parteien, Gewerkschaften, Kirchen, die Wirtschaft, freie Verbände und Einzelpersonen und auch die Massenmedien selbst umfaßt. Diesen kommt außer der Funktion der Registrierung, Verarbeitung und Darbietung von Fremdaktivitäten auch Eigenaktivität zu, die den rein publizistischen Rahmen sprengt²⁷⁾.

Das Raster, das über die Artikel gelegt wurde, schließt außer Instanz und Themenbereich auch den Anlaß ein, den konkreten Anstoß für eine publizistische Aussage in Form eines Ereignisses oder Sachverhaltes. Von Beiträgen mit sach- oder ereignisbezogenem Anlaß sind solche zu trennen, die auf einer publizistischen Aktion beruhen, indem sie sich z. B. auf eine latente Diskussion einlassen oder Anstoß für bildungspolitische Aktivitäten sein wollen. Die Ermittlung der Anlässe ermöglicht ferner eine Gliederung der untersuchten Aussagen, die verdeutlicht,

welche Anteile auf den Abschluß oder die Planung von Aktionen, auf Finanzfragen oder Personalveränderungen – um nur eine Auswahl zu nennen – entfallen.

Die weitgefaßten Themenbereiche wie Vorschulerziehung oder Erwachsenenbildung wurden vor der Untersuchungen nicht weiter nach Einzelthemen aufgegliedert, sondern diese wurden einzeln verschlüsselt. Dadurch ist einerseits eine Kontrolle der Zuordnung möglich, andererseits bleiben so, ausgehend vom tatsächlich vorgefundenen Informationsangebot, verschiedene Zusammenfassungen offen sowie exakte Aufspaltungen der Hauptthemen. Identische Einzelthemen sind im übrigen keineswegs durchgängig mit dem gleichen Anlaß oder den gleichen Instanzen verknüpft.

Die in einem Artikel auftretenden bildungspolitischen Begriffe wie Eigennamen von Personen, Verbänden und Institutionen und termini technici wurden ebenfalls codiert und können zu Themen, Instanzen und Anlässen in Beziehung gesetzt werden. Aus den Begriffslisten läßt sich die Häufigkeit von Fremdwörtern ablesen, ferner der Anteil von Metaphern, Wortneubildungen oder Wortspielen. Die zuletzt genannten Kategorien zeichnen sich jedoch durch Seltenheitscharakter aus: von fast 6 000 aufgenommenen Begriffen entfallen darauf knapp 40, die zudem alle nur die Frequenz von $f = 1$ haben (Beispiele: Strudel der Ausbildungssucht, Finsternis des ländlichen Bildungswesens, Bildungsklima).

Zur Berechnung des Stellenwerts bildungspolitischer Informationen innerhalb des gesamten Informationsangebotes der untersuchten Publikationen mußten diese zunächst vollständig vermessen werden. Als Vergleichsgrößen dienten die Zahl der Artikel, die Ausdehnung nach Sätzen, Zeilen und Quadratzentimetern. Die bildungspolitischen Aussagen wurden letztlich hinsichtlich ihrer Placierung, Spartenzugehörigkeit, Quelle und Darbietungsform eingeordnet.

Von den bisher vorliegenden Resultaten der beschriebenen Inhaltsanalyse sollen abschließend einige herausgegriffen werden. Zunächst fällt der außerordentlich geringe Anteil bildungspolitischer Informationen am Gesamt der Publikationen auf; allerdings ergeben sich graduelle Differenzen entsprechend der Gattung der Presseerzeugnisse. Sodann zeigt sich für die regionalen Tageszeitungen, daß Beiträge mit bildungspolitischem Inhalt fast ausschließlich von Nachrichtenagenturen bezogen werden, das trifft jedoch nicht auf den lokalen Bereich zu. Für die gleiche Zeitungsgruppe und ebenfalls unter Ausklammerung des Lokalteils bestätigt sich ferner die Hypothese, daß überwiegend von bildungspolitischen Maßnahmen staatlicherseits berichtet wird.

Für die untersuchte Tagespresse gilt allgemein, daß sich die Berichterstattung über bildungspolitische Sachverhalte und Tatbestände im großen und ganzen auf Kurzmeldungen konzentriert, die relativ selten auf der ersten Seite erscheinen und nur in Ausnahmefällen durch Kommentare, Interviews oder ausführliche Analysen ergänzt werden. Die Kurzmeldungen sind im Nachrichten-Stil gehalten, der sich auszeichnet durch eine Reduzierung auf Beantwortung der Fragen „wer-wo-was-wann“. Verwendete Namen von Institutionen und Bezeichnungen von Phänomenen werden dabei als bekannt vorausgesetzt und erfahren keine nähere Erläuterung

(Beispiel: „Kultusminister HOLTHOFF nimmt an der Sitzung der Kultusministerkonferenz in X teil. Die Konferenz befaßt sich mit Problemen des Kurzschuljahres.“) Die Informationen erfolgen in der Hauptsache punktuell, nicht kontinuierlich — sie werden nur bei konkreten Anlässen — Gründungen, Auflösungen oder Personalveränderungen bildungspolitischer Institutionen — publiziert, was dann eine Häufung der Fachbegriffe mit sich bringt und möglicherweise zu einem Bekanntheitserlebnis führt, ohne daß die Begriffe verstanden und verortet werden können. Die Aussagen informieren also in erster Linie über das „was ist“ und klammern die Frage nach dem „wie es wurde“ weitgehend aus. Damit entfällt gleichermaßen die Verbreitung von Stimuli, Motivationen oder Argumenten für Protest oder Zustimmung seitens der Rezipienten — und eventuell die erfolgreiche Diffusionen von Innovationen als Voraussetzung umfassender Partizipation.

Anmerkungen

- 1 LASSWELL, HAROLD D.: The structure and function of communication in society. In: The communication of ideas. Hrsg. v. L. BRYSON. New York 1948, S. 37.
- 2 Vergl. dazu STURM, HERTHA: Masse-Bildung-Kommunikation. Stuttgart 1968, S. 16 ff. und MALETZKE, GERHARD: Psychologie der Massenkommunikation. Hamburg 1963, S. 171 ff.
- 3 Vergl. Fernsehen im Leben der Erwachsenen. Hrsg. v. HANS-BREDOW-INSTITUT. Hamburg 1968, S. 143 ff. und KNOLL, JOACHIM H., GEORG WODRASCHKE und JÜRGEN HÜTHER: Jugend und Kulturpolitik. Neuwied 1970, S. 177 ff.
- 4 Vergl. REIMANN, HORST: Kommunikations-Systeme. Tübingen 1968, S. 83 ff.
- 5 Vergl. KNOLL, JOACHIM H.: Der Beitrag der Kommunikationswissenschaft zur Erkenntnis pädagogischer Reformprozesse, in der gleichen Nummer dieser Zeitschrift.
- 6 Zum Begriff der Information: „In gewissem Sinn ist jede Information eine Neuigkeit. ... Innovation soll deshalb eine Information heißen, die sich von allen vorhandenen Informationen unterscheidet“ (REIMANN S. 102 f.). Vgl. auch PRAKKE, HENK: Kommunikation der Gesellschaft. Münster 1968, S. 157.
- 7 Die Inhaltsanalyse wird keineswegs nur auf Aussagen der Massenkommunikation angewandt. Vgl. dazu u. a.: The general Inquirer. Hrsg. v. PHILIP J. STONE u. a. Cambridge, Mass. 1966.
- 8 Vgl. WERSIG, GERNOT: Inhaltsanalyse. Berlin 1968, S. 11 f.
- 9 Vgl. PRAKKE S. 111: „Die Aussage ist das Produkt aus Intention und Erwartung von Kommunikator und Rezipient“.
- 10 BERELSON: S. 18.
- 11 WERSIG: S. 14.
- 12 BERELSON: S. 18.
- 13 KÖNIG, RENÉ: Massenkommunikation. In: Soziologie. Hrsg. v. R. KÖNIG: Frankfurt 1958, S. 175.
- 14 Dazu: Trends in Content Analysis. Hrsg. v. ITHIEL DE SOLA POOL. Urbana, Ill. 1959 und BESSLER, HANSJÖRG: Aussagenanalyse. Bielefeld 1970. — MALETZKE unterscheidet entsprechend zwischen „reiner“ und „erweiterter“ Aussagenanalyse (S. 58 ff.).
- 15 Intensitäts-, Kontingenz- und Evaluative Assertion Analysen.
- 16 Vgl. BERELSON: S. 17.
- 17 Z. B. People, Society and Mass Communication. Hrsg. v. L. A. DEXTER und D. M. WHITE. Glencoe, Ill. 1964.
- 18 Hingewiesen sei auf den umstrittenen Passus über die „öffentliche Aufgabe“ der Presse in den Landespressegesetzen der Bundesrepublik.
- 19 Vgl. REIMANN: S. 74 ff.

- 20 TAYLOR, W. L.: Cloze Procedure: A new tool for measuring readability. In: Journalism Quarterly 30 (1953), S. 415—433.
- 21 Z. B. BARCUS, FRANCIS EARLE: Communications Content: Analysis of the Research, 1900—1958. Urbana, Ill. 1959; ferner WERSIG a. a. O.
- 22 S. die Auswahl-Bibliographie zu diesem Beitrag.
- 23 S. dazu BARCUS: a. a. O.
- 24 Vgl. z. B. PRESSEL, ALFRED: Der „Rheinische Merkur“ und „Die Zeit“. Berlin 1968, auch: KOCH, M. u. B. BREDERECK: Systematische Inhaltsanalyse großer deutscher illustrierter Zeitschriften. München 1965.
- 25 Eine qualitative Auswertung dieser Vorstudie legte JOACHIM H. KNOLL vor: Bildungs- und Kulturpolitik in deutschen Tageszeitungen. In: Bildung und Erziehung 19 (1966), S. 248—259.
- 26 Zum Verständnis von Anlage und Durchführung dieser Inhaltsanalyse ist ein Hinweis auf die Einordnung des Vorhabens in einen größeren Untersuchungsrahmen notwendig: es ging 1. um die Ermittlung des Informationsangebotes kulturpolitischer Art durch Massenmedien und um Kennzeichnung dieses Angebots mit Hilfe einer Inhaltsanalyse und 2. um die Feststellung kulturpolitischer Informiertheit von Jugendlichen. Die Analyse der Informationen und die Befragung der Jugendlichen läßt allerdings keinerlei Schlüsse auf die Wirkungen der Massenmedien im kognitiven Bereich zu. — Vgl. KNOLL, JOACHIM H., GEORG WODRASCHKE, JÜRGEN HÜTHER a. a. O.
- 27 Vgl. JOACHIM H. KNOLL, GEORG WODRASCHKE u. JÜRGEN HÜTHER, S. 28 f.

Auswahlbibliographie

I.

1. ELEVAZO, AURELIO O.: A Content Analysis of Films Dealing with Educational Guidance in High School. Doctoral Dissertation, Indiana University 1956.
2. GERBNER, GEORGE: Mass Communication and Popular Conceptions of Education: A Cross-Cultural Study, Urbana, Ill. 1964.
3. FOSTER, R. C.: Editorial Treatment of Education in the American Press, Cambridge, Mass. 1938.
4. STABELY, RHODES R.: Newspaper Editorials on American Education. Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania 1941.

II.

1. ARNSTINE, D. G.: Value Models and Education: Content in the Popular Arts. Journal of Educational Sociology, 35/1962, pp. 41—48.
2. FLEMING, THOMAS F.: Further Appraisal of the Manner in Which the American Press Handles Material Relevant to Education, Journal of Educational Research, 54/1960, pp. 92—98.
3. GERBNER, GEORGE: Instructional Technology and the Press: A Case Study Technological Development Project, Occasional Paper No. 4, National Education Association, Washington D. C. 1962.
4. KNOLL, JOACHIM H.: Bildungs- und Kulturpolitik in deutschen Tageszeitungen, Bildung Erziehung, 13/1966, pp. 248—259.
5. LUCK, D. J.: What Michigan Newspapers Tell about Schools. Michigan State College,
6. Newspapers Reasonably Accurate in Coverage, Schools Administrators Opinion Poll Findings, Nation's Schools, 67/1961, p. 40.
7. TICHENOR, P. J. et al.: Purposive Communications: A Study of Usage of County Agent's Educational Material in Minnesota Newspapers, University of Minnesota, Extension Studies Ser. No. 6, St. Paul, Minn. 1963.

Die Durchführung des Schulentwicklungsplans I in einer Gemeinde des Landes Baden-Württemberg

In dem Maße wie moderne bildungspolitische Maßnahmen nicht mehr einseitig von „oben“ dekretiert werden, sondern zunehmend auf die Zustimmung und Mitarbeit der „Öffentlichkeit“ auf überregionaler und kommunaler Ebene angewiesen sind, wird die Frage nach den allgemeinen Strukturen bildungspolitischer Kommunikations- und Entscheidungsprozesse relevant.

Am Beispiel einer Gemeinde in Baden-Württemberg sei die Struktur eines solchen bildungspolitischen Kommunikations- und Entscheidungsprozesses (Zusammenlegung wenig gegliederter Landschulen zu einer Nachbarschaftshauptschule, Schulentwicklungsplan I) kurz dargestellt.

Die Ergebnisse dieser Studie erheben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, sie illustrieren aber die Bedeutung solcher Analysen für die Vorbereitung bildungspolitischer Maßnahmen und für die Öffentlichkeitsarbeit der Bildungsinstanzen.

I.

Mit dem Erlaß vom 23. Juni 1965 wurden die Richtlinien des Schulentwicklungsplans I zum verbindlichen organisatorischen und didaktischen Planungsprinzip für die Reform des traditionellen allgemeinbildenden Schulwesens in Baden-Württemberg¹⁾. Dieser Schulentwicklungsplan I ist Teil einer bildungspolitischen Gesamtkonzeption, die ebenso das berufliche Schulwesen, das Hochschulwesen und den Ausbau der EB umfaßt. Bildungsplanung bedeutet in dieser Gesamtkonzeption „die Koordination bildungspolitischer Maßnahmen unter gleichzeitiger Berücksichtigung vorhersehbarer künftiger Strukturveränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft“²⁾.

Für die Reform des allgemeinbildenden Schulwesens werden im Blick auf die veränderten Anforderungen der modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt eine Reihe bildungspolitischer Maßnahmen notwendig, die hier nur stichwortartig angedeutet seien:

- Die Erhöhung der Übergangsquoten und der Abiturientenquote
- Die Mobilisierung vor allem „ländlicher“ Begabungsreserven
- Der Ausbau des ländlichen Schulwesens (Bildungszentren)
- und die organisatorische und didaktische Neugestaltung der Volksschuloberstufe durch die Einführung der Hauptschule.

Als didaktisch/methodische Prinzipien gelten in der Hauptschule die Differenzierung des Unterrichts in Kern-Kursunterricht, ein vermehrtes Bildungsangebot

vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik und die Einführung einer Pflichtfremdsprache. Die zentralen *organisatorischen* Merkmale der neuen Hauptschule sind die Einführung des 9. Schuljahres und die durchgängige Gliederung der Schule in Jahrgangsklassen.

Die Einführung des 9. Schuljahres und das Prinzip der Jahrgangsklasse erfordern im Bereich des ländlichen Schulwesens die Errichtung sogenannter Bildungszentren und die Zusammenlegung der bisher wenig gegliederten Landschulen zu sog. Nachbarschaftshauptschulen (Nachbarschaftsschulen). Die Konzentration der Landschulen auf vollausgebaute ein- oder mehrzügige Hauptschulen ist das „Kernstück“ der neuen Schulreform.

Der Schulentwicklungsplan „ist ein überzeugendes Modell dafür, daß die Bildungsreform in der demokratischen und freiheitlichen Gesellschaft nicht von oben dekretiert, sondern nur in der Zusammenarbeit mit allen tragenden gesellschaftlichen Kräften bewältigt werden kann“³⁾. So wurden die Schulträger (Gemeinden), Landratsämter, Planungsträger, kommunale Verbände, Kirchen und Eltern bereits in der Vorbereitungsphase an diesem Reformwerk beteiligt.

Ein weiteres gesellschaftspolitisches Spezifikum dieser Schulreform ist darin zu sehen, daß die Planung der Nachbarschaftsschulen, insbesondere die Einigung über den Schulort und über das Rechtsverhältnis des zu gründenden Schulverbandes („Zweckverband“ oder „öffentlich-rechtliche Vereinbarung“⁴⁾) in den Kompetenzbereich der betroffenen Gemeinden fällt. Die „Öffentlichkeit“, d. h. die einzelnen Gruppen der Kommune werden somit in einen öffentlichen kommunalen Kommunikations- und Entscheidungsprozeß integriert, der über seine kommunalpolitische Bedeutung hinaus bildungspolitische (Ausbau und Neugestaltung des Schulwesens) und gesellschaftspolitische (z. B. Mobilisierung der ländlichen Begabungsréserven) Relevanz besitzt.

Die Deskription und Analyse eines solchen kommunalen Kommunikations- und Entscheidungsprozesses erhóht sich Antworten auf folgende Fragen:

- Welche Gruppen werden am Kommunikations- und Entscheidungsprozeß beteiligt, welche Gruppen bleiben davon ausgeschlossen?
- Wie gestaltet sich die Kommunikation zwischen den einzelnen Gruppen der Kommune, zwischen Schuladministration und Gemeinde und zwischen Schuladministration und Gemeindeverwaltung?
- Welche Kommunikationsbarrieren, welche Sachzwänge und welche Argumente beeinflussen bzw. erschweren den Kommunikations- und Entscheidungsprozeß?

II.

Die Deskription und Analyse eines kommunalen bildungspolitischen Entscheidungsprozesses ist unter den gegebenen kommunikationswissenschaftlichen Ansätzen und Methoden nur möglich, wenn dieser Prozeß zeitlich und strukturell überschaubar ist. Der Verfasser bezog deshalb seine Untersuchung auf eine nordwürttembergische Gemeinde, die mit ca. 2 000 Einwohnern als mittelgroße (ländliche) Gemeinde gilt. Die ausgewählte Gemeinde (im folgenden aus Gründen der

Anonymität H-dorf genannt) ist weder für die Gemeinden Baden-Württembergs, noch für den Landkreis dieser Gemeinde repräsentativ, sie erwies sich aber für den vorgegebenen Untersuchungszweck in mehrfacher Hinsicht als vorteilhaft:

- Die Gemeinde H-dorf besteht aus drei Teilgemeinden, einer evangelischen (E-dorf) und zwei katholischen (H-dorf und K-dorf) Gemeinden, die räumlich recht weit auseinander liegen, und die sich hinsichtlich ihrer Wirtschaftsstruktur beträchtlich unterscheiden: E-dorf und K-dorf sind Bauerngemeinden, die Gemeinde H-dorf dagegen wird vorwiegend von Arbeitern und Arbeiterbauern bewohnt.
- Die heute kleinste Teilgemeinde K-dorf war bis 1840 das Zentrum der Gemeinde mit eigener Pfarrei und Schule gewesen.
- Alle drei Teilgemeinden besaßen 1965 – als der Schulentwicklungsplan erlassen wurde – eigene wenig gegliederte Landschulen.

Als besonders vorteilhaft für die Analyse des Kommunikationsprozesses erwies sich, daß in dieser Gemeinde die Diskussion um die Zusammenlegung der wenig gegliederten Schulen bereits 1960 – also 5 Jahre vor Inkrafttreten des Schulentwicklungsplans – begann, so vor allem durch die Initiative des Bürgermeisters, der aufgrund finanzieller Überlegungen eine „Zentralschule“ in H-dorf empfahl. Der Entscheidungsprozeß wurde aus verschiedenen Gründen mehrfach unterbrochen; erst 1966 – also 6 Jahre später – beantragte die Gemeinde beim Kultusminister die Errichtung einer Nachbarschaftshauptschule in H-dorf⁵). Der chronologische Ablauf dieses Kommunikations- und Entscheidungsprozesses kann hier im einzelnen nicht nachgezeichnet werden; insgesamt fanden 6 Gemeinderatssitzungen, 1 Bürgerbefragung, 2 Bürgerversammlungen und 4 Elternversammlungen statt.

Die Gemeinderäte wurden durch den Bürgermeister und den Landrat informiert, ebenso durch Mitteilungen und Erlasse der Kreisverwaltung und des Innenministeriums. Die Eltern und Bürger erhielten Informationen jeweils in den Versammlungen durch den Bürgermeister, durch den Schulrat und durch den Landrat. Zusätzlich informiert wurden die Eltern durch einen sog. „Elternbrief“ des Kultusministeriums⁶). In den Veranstaltungen des Fortbildungswerkes und in den parteipolitischen Versammlungen der CDU und FDP kamen dagegen der Schulentwicklungsplan und seine bildungspolitischen Auswirkungen nicht zur Sprache. Auffällig ist ferner, daß der Streit um die Zusammenlegung der einzelnen Schulen im Wahlkampf der Bürgermeisterwahl nicht erwähnt wurde. Die lokale Presse (Kreiszeitung) beschränkte sich auf den Abdruck der Gemeinderats- und Versammlungsprotokolle.

III.

Die vorgelegte Untersuchung versteht sich zwar als eine empirische Fallstudie zur Formulierung erster Hypothesen über einen kommunalen bildungspolitischen Entscheidungsprozeß, dennoch können nicht alle Fakten, die in den folgenden Ergebnisthesen aufgeführt sind, wissenschaftlich verifiziert werden: Diese Studie stützt sich einerseits auf die einschlägigen Verlautbarungen und Erlasse, sowie auf

Sitzungsprotokolle und persönliche Notizen — soweit sie noch zugänglich waren —, zum anderen aber vor allem auf die mündlichen Aussagen von Eltern, Lehrern, Rektoren, Pfarrer, Gemeinderäte und Bürgermeister, auf Aussagen also, deren Objektivität und Validität nicht immer nachprüfbar waren. Somit bleiben eine Reihe psychologischer, soziologischer und administrativer Variablen und deren Einfluß auf den Verlauf des Kommunikationsprozesses weithin unreflektiert.

IV. Thesenartige Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Fallstudie seien im folgenden thesenartig aufgeführt.

1. Innerhalb des analysierten kommunalen bildungspolitischen Entscheidungsprozesses über die Errichtung einer Nachbarschaftsschule wurden zwar alle Gruppen der Gemeinde informiert, doch beschränkte sich diese Information vorwiegend auf vordergründige Fakten mit nur lokaler Bedeutung; die allgemeinen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Aspekte der geplanten Schulreform kamen nicht zur Sprache; ebenso fand keine Aufklärung der Eltern und Bürger über die politischen „Mittel“ zur Beeinflussung eines demokratischen Entscheidungsprozesses statt (z. B. Bürgerentscheid, Bürgerbegehren).

2. Von den an der Kommunikation beteiligten Gruppen zeigten die Lehrer und Schulleiter — mit einer Ausnahme — und ebenso die Gemeinderäte die größte Zurückhaltung, obwohl deren Autorität und Sachverstand die Entscheidung für eine Nachbarschaftsschule möglicherweise wesentlich beschleunigt hätten. Über die Ursachen dieser Zurückhaltung können nur Vermutungen geäußert werden:

bei den Lehrern: falsche Interpretation des Beamtenstatus, Verlust der eigenständigen Schulen und damit verbunden Statuswechsel, ungenügende Aufklärung der Lehrer durch die vorgesetzte Behörde und durch die Lehrerverbände.

bei den Gemeinderäten: ambivalente Einstellungen zur modernen Bildungspolitik, Druck der Bürger, Angst vor Stimmenverlusten bei der Wahl, Vorliebe für Kompromisse, Ablehnung radikaler Neuerungen.

Sehr offensiv dagegen diskutierten die Eltern, die Bürger, der Pfarrer und der Lehrer der katholischen Teilgemeinde K-dorf. Über 5 Jahre hinweg vermochten jedoch weder die Autorität des Bürgermeisters, noch der Sachverstand des Schulrats und des Landrats, noch der Wunsch der übrigen Gemeindemitglieder eine Änderung in der ablehnenden Haltung der Bürger dieser Teilgemeinde zu bewirken.

Die Eltern und Bürger der evangelischen Teilgemeinde E-dorf stimmten bereits zu Beginn des Kommunikationsprozesses der Zusammenlegung der einzelnen Schulen zu; zunächst abwartend verhielten sich dagegen die Eltern und Bürger der katholischen Gemeinde H-dorf.

3. In der Diskussion um die Planung und den Bau der Nachbarschaftsschule blieb die gesellschaftspolitische Bedeutung eines solchen öffentlichen bildungs-

politischen Entscheidungsprozesses von allen Mitgliedern weithin unbeachtet: die Basis aller Argumentationen waren die „Gemeinschaft“ und die „gute Nachbarschaft“, die möglichst erhalten bleiben sollten.

4. Die Analyse des untersuchten Entscheidungsprozesses deckt eine Anzahl spezifischer Kommunikationsbarrieren, Sachzwänge und bevorzugte Diskussionsargumente auf:

Kommunikationsbarrieren: Attitüden, Vorurteile, Sprach- und Verstehensbarrieren, Mangel an objektiver Wahrheitsfindung, Kompliziertheitsgrad der geplanten Schulreform

Sachzwänge: Bestand an Schulbauten, Fahrtwege, Planungsgrundsätze des Schulentwicklungsplans, Gemeindeordnung

bevorzugte Diskussionsargumente: Kosten und Dauer der Fahrtwege, Religionsunterricht, Kirche und Schule gehören zusammen, kulturelle Bedeutung der Schule für das Dorf, Gefahren einer Simultanerziehung von ev. und kath. Kindern, Skepsis gegenüber moderner Bildungsreformen.

5. Der Verlauf des Kommunikationsprozesses wurde entscheidend beeinflusst durch die ablehnende Haltung der Bürger und Eltern der katholischen Teilgemeinde K-dorf. Die „offiziellen“ Sprecher dieser Teilgemeinde – der katholische Pfarrer und der Leiter der Einklassenschule – begründeten ihre Ablehnung der Nachbarschaftsschule in H-dorf mit dem Hinweis auf das Memorandum der Kommission der Deutschen Bischöfe vom November 1961, das sich eindeutig gegen die Errichtung sog. Zentralschulen aussprach: „Wir werden es . . . für verhängnisvoll halten, wenn man glauben wollte, das Problem der Bildung und Erziehung der Jugend auf dem Lande kann durch schematische Zentralisierung des Schulwesens gelöst werden . . . Vor allem aber in der Erziehung vermag die wenig gegliederte Dorfschule Hervorragendes zu leisten“⁷⁾. Es darf jedoch vermutet werden, und dazu berechtigen die Aussagen der Eltern und des Bürgermeisters, daß der Hinweis auf das Memorandum nur als Vorwand diene, um der früheren Muttergemeinde die Schule als kulturellen Mittelpunkt zu erhalten.

6. Die Entscheidung für die Nachbarschaftsschule und damit die Entscheidung für eine Zusammenlegung der wenig gegliederten Schulen der einzelnen Teilgemeinden wurde nach 6jähriger Vorbereitungszeit gegen den heftigen Widerstand der katholischen Teilgemeinde K-dorf vom Gemeinderat durchgesetzt.

7. Von den verschiedenen Möglichkeiten politischer Selbstinitiative – Bürgerentscheid, wissenschaftliche Gutachten, Anfechtung der Entscheidung vor dem Verwaltungsgericht – machten die am Entscheidungsprozeß beteiligten Mitglieder keinen Gebrauch.

Diese wenigen Andeutungen mögen bereits genügen, um die entscheidungsvorbereitende Funktion der Kommunikation innerhalb dieses kommunalen bildungs-

politischen Entscheidungsprozesses näher bestimmen zu können: die Kommunikation vermittelt 1. Informationen über den IST-Zustand und über den SOLL-Zustand (Planung) und sie versucht 2. die an den IST-Zustand weithin angepaßten und stereotyp verfestigten Einstellungs- und Verhaltensweisen zu rationalisieren und zu verändern⁸⁾.

In dem hier untersuchten Beispiel zeigt sich allerdings, daß es der unteren Schuladministration (Schule und staatliches Schulamt) nicht gelungen war, das tradierte (und vermutlich auch manipulierte) Einstellungsverhalten einer kleinen Gruppe zu verändern, obwohl gerade dieser Behörde eine entscheidende vermittelnde Funktion innerhalb kommunaler bildungspolitischer Entscheidungsprozesse zukommt.

Da der Einfluß der Massenkommunikation auf den Verlauf dieses Entscheidungsprozesses nur mit erheblichem methodischen und organisatorischen Aufwand rekonstruierbar ist, beschränkte sich diese Fallstudie auf die Analyse kommunikativer Prozesse innerhalb kleiner überschaubarer Gruppen. Die Aufgabe weiterer Analysen wäre es, durch Begleituntersuchungen und mit Hilfe eines erprobten und differenzierten Instrumentariums — z. B. Inhaltsanalysen, Einstellungsmessungen und Intensivinterviews — die Interdependenz der einzelnen Einflußfaktoren und damit die genaue Struktur eines ähnlichen kommunalen bildungspolitischen Entscheidungsprozesses zu ermitteln, zu denken wäre hierbei z. B. an Planung und Ausbau sog. „Bildungszentren“ in ländlichen Gebieten in Baden-Württemberg.

Anmerkungen

- 1 Schulentwicklungsplan Baden-Württemberg, in : *Bildung in neuer Sicht*, Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Reihe A Nr. 14, Villingen 1968.
- 2 ebenda S. I/1.
- 3 ebenda S. XI
- 4 Vgl. die Ausführungen über „Rechtliche Fragen der Schulorganisation“, in: *Schulentwicklungsplan*, a. a. O., S. I/26 ff.
- 5 Vgl. die Ausführungen über „Einrichtung, Errichtung, Änderung und Aufhebung von Schulen“, in: *Gesetz zur Vereinheitlichung und Ordnung des Schulwesens in Baden-Württemberg (Schulverwaltungsgesetz)*, Stuttgart 1964, § 14, S. 42 f.
- 6 Vgl. die Ausführungen über „Öffentlichkeitsarbeit“ in: *Schulentwicklungsplan*, a. a. O., S. I/27 f.
- 7 Zitiert nach „Memorandum der Kommission deutscher Bischöfe für ‚Familie, Schule und Erziehung‘ zur Frage der Zentralisierung des Volksschulwesens auf dem Lande“, in: *Kirchliches Amtsblatt für die Diözese Rottenburg*, Band 24, Nr. 26, S. 367.
- 8 Vgl. Anm. 6.

Diskussionsbericht

Nach Klärung von in den Referaten verwendeten Begriffen wurde der mögliche Zusammenhang zwischen der Erforschung pädagogischer Reformprozesse und der Kommunikationswissenschaft diskutiert. Dazu erklärte KNOLL, daß methodologische Fragen vorrangig erörtert werden müßten, um die Übertragbarkeit kommunikationswissenschaftlicher Modelle zu überprüfen. SPANGENBERG griff die Frage nach dem Zusammenhang bzw. Unterschied zwischen Kommunikationsabläufen und Entscheidungsprozessen auf und wies auf die Theorie des Zweistufenwegs der Kommunikation und die Ergebnisse gruppendynamischer Forschungen hin. KNOLL unterstrich, daß die Wirkungsforschung im Bereich der Massenkommunikation noch in den Anfängen stecke und durch den Umstand erschwert würde, daß sich hier ‚naive Situationen‘ kaum herstellen ließen. ROBINSOHN und SCHORR stellten noch einmal die Frage, ob die in der Kommunikationswissenschaft verwendeten Methoden und Modelle brauchbar seien, um bildungspolitische Probleme zu erhellen, vor allem um die sogenannte pädagogische Öffentlichkeit zu strukturieren und verschiedene Prozeßabläufe transparent zu machen. ROBINSOHN betonte dabei, daß Kommunikationsabläufe in Teilgruppen immer bezogen sein müßten auf die Gesamtöffentlichkeit. Seiner Meinung nach würden sich partielle pädagogische Öffentlichkeiten nur in spezifischen Situationen bilden. ANWEILER lenkte die Aufmerksamkeit ebenfalls auf diesen Aspekt; er erinnerte an die Definitionen im Referat von KNOLL (pädagogische Öffentlichkeit im engeren und weiteren Sinn) und vertrat die Ansicht, daß der Begriff der pädagogischen Öffentlichkeit nur ein vorläufiger Hilfsbegriff sein könne. Die Fallstudie JAGENLAUF habe z. B. das Fehlen einer pädagogischen Öffentlichkeit gezeigt. KNOLL schloß sich diesen Überlegungen an und führte aus, daß man von wechselnden Öffentlichkeiten, die auf Bedarf entstünden, sprechen müsse. Bedingungen für Öffentlichkeit seien die Übereinstimmung der ausgetauschten Signale und die Möglichkeit der Artikulation. Eine weitergehende Frage sei die nach der Repräsentation von Öffentlichkeit in bestimmten Gremien. KNOLL unterstrich nochmals die Notwendigkeit empirischer Forschungen, auch wenn sie sich vorläufig auf Teilaspekte beschränken müßten; dennoch könnten hier Denkanstöße, neue Fragestellungen und neue Methoden vermittelt werden. ANWEILER ging auf den vorläufigen Charakter des kommunikationswissenschaftlichen Modells der Öffentlichkeit ein und forderte ebenfalls empirische Untersuchungen, um über das Stadium der Vermutungen über die Wirkungen bestimmter Entscheidungen hinauszugelangen. ROBINSOHN ergänzte, daß mit solchen Forderungen keine Alternative von empirischen und hermeneutischen Verfahren aufgestellt werden dürfe; er sehe vor allem auch die heuristische Funktion der in den Referaten dargestellten Modelle. Ihm stelle sich allerdings die Frage, inwieweit der handlungsbezogene Gehalt solcher Modelle gesteigert werden könne.

MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND

Wissenschaft und Kulturpolitik

Eine Verteidigung der „technokratischen“ Form ihrer Zusammenarbeit

Mindestens einige Bildungspolitiker unter den Prominenten gelten als „Technokraten“, und damit ist heute regelmäßig eine Gegnerschaftserklärung verbunden. Überall wird die „Politisierung“ der Institutionen des öffentlichen Bildungswesens gefordert und gefördert, und dabei gerät der bloße Fachmann zwangsläufig in den Verdacht, in der Mimikri des scheinbar unpolitischen Sachverständigen Apologie des Systems zu betreiben. Die technokratische Reform, so heißt es, stabilisiert die bestehenden Strukturen, anstatt sie zu revolutionieren, indem sie immanent die Effizienz des Systems steigert. Vor allem in der Kritik an der sogenannten technokratischen Hochschulreform wird dieser Vorwurf erhoben, und es ist inzwischen nahezu unmöglich geworden, gegen diesen Vorwurf z. B. eine Studienreform zu verteidigen und durchzusetzen, die die exzessiv verlängerten Studienzeiten verkürzt und damit zugleich zur Entlastung der Hochschulen beitragen soll.

Motive und Gründe der aktuellen Technokratie-Kritik sollen hier dahingestellt bleiben, desgleichen die Wurzeln der vorherrschenden erziehungspolitischen Ideologie, die verlangt, von Konflikten nicht abzulenken, sondern diese durch Offenlegung zu verschärfen, entsprechend latente Freund-Feind-Dissoziationen politisch virulent zu machen und dem pseudoneutralen Grenzgängertum der Technokraten ein Ende zu bereiten. Unbeschadet dieser Technokratie-Kritik gilt, daß die aktuelle bildungspolitische Kooperation von Politik und Verwaltung einerseits und Wissenschaft andererseits produktiv im Regelfall immer nur dann ist, wenn sie nach „technokratischem“ Muster organisiert ist. Mit diesem inzwischen auch in der Bildungspolitik wirksamen Regelfall technokratischer Interaktion zwischen Politik und Wissenschaft meine ich den bekannten Fall wissenschaftlicher Politik-Beratung, die längst zum Standardthema öffentlich-rechtlicher, sozial- und politikwissenschaftlicher Untersuchungen geworden ist. Bei dieser Form der Beratung leistet der zumeist in „Räten“ oder „Beiräten“ institutionalisierte wissenschaftliche Sachverständigen Auftragsarbeit. Er hat den Auftrag, Antworten auf Fragen zu liefern, die sich im praktischen Handlungszusammenhang den Instanzen der politischen und administrativen Entscheidung gestellt haben. Wissenschaft in ihrer Rolle als institutionell etablierte Entscheidungshilfe — dieser Bestand hat sich inzwischen epidemisch verbreitet. Viele tausend Vertreter praxisrelevanter Disziplinen finden hier wenn nicht ihr Brot, so doch ein Zubrot. Inzwischen ist das zum Gegenstand Kleiner Anfragen, ja sogar der Aufmerksamkeit der Rechnungshöfe geworden. In der Tat geschieht die Ausweitung der Haushaltstitel für Honorierung von Beratern und Gutachtern sprunghaft, und leider sind die Fälle nicht selten — jeder Kundige weiß das —, in denen die wissenschaftlichen Beiräte weniger zur Erfüllung ihrer Berater-

Funktion, als aus anderen Gründen in Anspruch genommen werden. Von diesen anderen Gründen möchte ich vorweg jedenfalls zwei, als die wichtigsten, nennen. Zunächst: Politische Entscheidungen gewinnen durch Empfehlung der Wissenschaft das Siegel der Unbezweifelbarkeit. Die sogenannte Verwissenschaftlichung unserer Gesellschaft bedeutet öffentlich eben auch, daß man sich selbst in trivialen Fällen gern auf die Wissenschaft beruft. Das ist dann zwar technisch sinnlos, aber nicht für die Öffentlichkeitswirkung. Die Werbung hat die Magie der professoralen Beglaubigung schon in den zwanziger Jahren entdeckt, und heute empfiehlt selbst zahnputzende Schlemmkreide sich als „klinisch getestet“. Desgleichen ist nun evidenterweise auch in politischen Kontexten wirksam. Nur so läßt sich verstehen, daß unsere großen Parteien sich gelegentlich in Wahlkämpfen durch den Hinweis auf die Anzahl und das Prestige der Wissenschaftler zu überbieten suchten, die ihnen als Berater zur Seite standen. Man empfiehlt sich selbst durch Präsentation von Empfehlungen der Wissenschaft. Das ist die Dekor-Funktion der Wissenschaft. Zweitens erfüllt die Wissenschaft auch die Funktion des Alibis. Es gibt ja für ein- und dieselbe Entscheidung in der Politik nicht selten verschiedene Gründe, und die tatsächlichen bleiben verborgener, indem man sich öffentlich auf diejenigen beruft, die das wissenschaftliche Gutachten geltend macht.

Dergleichen ändert natürlich nichts an der anwachsenden Unentbehrlichkeit seriöser Unterstützung von Politik und Verwaltung durch die Wissenschaft nach technokratischem Muster. Diese gab es bereits im 19. Jahrhundert, z. B. in der Einrichtung einer wissenschaftlichen Akademie in den Vereinigten Staaten, die nicht zufällig dem damals noch unbefangenen so genannten Kriegsministerium zugeordnet war und neben anderen die Aufgabe hatte, den Reinheitsgrad des der Armee gelieferten Whiskys zu überprüfen. Natürlich sind heute die Beratungsfunktionen der Wissenschaft sowohl politisch wie wissenschaftlich ganz anders dimensioniert, und ressortmäßig erstrecken sie sich über den ganzen Bereich der öffentlichen Verwaltung bis hin zur Kultusadministration. Dennoch ist die elementare technokratische Struktur wissenschaftlicher Politik-Beratung dieselbe geblieben: Im technischen Sinne nützlich ist sie immer nur dann, wenn sie sich nicht weltverbessernd auf das Ganze der „Gesellschaft“ bezieht, sondern auf lösungsbedürftige Probleme, deren Lösung wissenschaftspraktisch außerordentlich schwierig sein mag, die aber doch gegenüber der allgemeinen Problematik unserer politischen und sozialen Existenz präzis genug isolierbar sind, um überhaupt für Wissenschaft lösungsfähig zu sein. Dabei ist es nicht so, daß die Wissenschaft, die Politik im wissenschaftlich allein beherrschbaren Detail beratend, auf die Ziele der Politik gar keinen Einfluß nähme. Ich weiß nicht, auf welchen Erfahrungen der Vorwurf beruht, die „technokratische“ Beratung der Politik diene Zielen, die ihrerseits blind und autoritär, „dezisionistisch“ fixiert worden seien. Es ist doch in der Politik wie auch in anderen Handlungszusammenhängen so, daß die sichere Zusatzinformation im Detail auf die umfassenden Handlungsziele partiell verändernd zurückwirkt. Gleichwohl gilt im Interaktionsgefüge von politischer Entscheidung und wissenschaftlicher Beratung ein relativer Primat der politischen Praxis: Aus den jeweiligen politischen Interessen und Absichten definiert sich, welche wissenschaftlichen Informationen nötig und fällig sind. Auskünfte der Wissenschaft können eine Situation politisch

verändern. Aber die Situation, in die so die Wissenschaft gelegentlich eingreift, ist nicht die Situation der Wissenschaft selbst.

Ein ganz anderes Faktum als die hier gemeinte, übertrieben sogenannte „Verwissenschaftlichung“ der Politik ist die Zunahme der Anzahl von Professoren und Wissenschaftlern in politischen Ämtern. Darin spiegelt sich nur die generell fortschreitende Akademisierung des öffentlichen Lebens und signalisiert keineswegs die Verdrängung des Politikers durch den Fachmann. Nur scheinbar ist das in der Kulturpolitik gelegentlich anders. Wahr ist, daß die Neigung sich verstärkt, Professoren zu Kultusministern zu machen. Aber der Grund ist, daß die Position des Kultusministers überall als Verschleißposten gilt, der politischen Karrieren nicht in jedem Fall förderlich ist. Ein Sprungbrett wurde zum Schleudersitz. Da bietet sich der Professor als politischer Außenseiter, der er zumeist ist, überdies als Experte empfohlen, an, zumal er ja, wenn er fällt, weich fällt.

Nach diesen einleitenden Bemerkungen dreierlei: Erstens bringe ich einige Beispiele, die zeigen, daß auch in der kultusministeriellen Bildungspolitik die nach Auftrag und Thema begrenzte, fachwissenschaftspraktisch beherrschte, technokratisch reduzierte und so allein politisch verantwortbare wissenschaftliche Politik-Beratung in schöner Blüte steht. Zweitens verweise ich auf einige organisatorisch-institutionelle Folgen dieser Beratungspraxis, und drittens möchte ich deutlich machen, daß die bildungspolitischen Makro-Entscheidungen sich auch heute nicht den Anstößen der wissenschaftlichen Politik-Beratung verdanken, sondern den politischen Kraftlinien folgen, die sich im Kräftefeld der organisierten Interessen bilden, von den Parteien auf mittlere Linien gebracht, die Kompromisse erlauben, und durch's Echo der öffentlichen Meinung verstärkt oder abgeschwächt.

Zum ersten Punkt notiere ich ohne jede systematisierende Absicht einen kleinen Katalog kulturpolitisch relevanter Dienstleistungen der Wissenschaft. Ich erwähne erstens, weil im Kultusbereich, zumal von den Pädagogen, gern übersehen, die Tätigkeit der Juristen. Im ausgelaufenen Jahrzehnt hatten die Verfassungsexperten, ja die Völkerrechtler kulturpolitisch Konjunktur. Die Frage war regelmäßig, welche Spielräume unter herrschenden verfassungsmäßigen und völkerrechtlichen Bedingungen den Regierungen und Parlamenten für Absichten gegeben seien, Volksschule und Lehrerbildung zu entkonfessionalisieren. In der Beantwortung dieser Frage durch Fachvertreter des öffentlichen Rechts waren dann gegebenenfalls Möglichkeiten und Grenzen verfassungspolitischer Aktivitäten definiert, insbesondere unter dem Gesichtspunkt des minimalen verfassungspolitischen Aufwands, den der ja prinzipiell konservative Verfassungsgesetzgeber, von Ausnahmesituationen abgesehen, aus guten Gründen zu beachten pflegt.

Selbstverständlich verfügt jede ministerielle Administration über Verfassungsexperten, die auch ihrerseits verfassungsrechtliche Frage zu beantworten in der Lage sind, und das in manchen Fällen sogar besser, nämlich praxisnäher, auch knapper und mit höher entwickelter Kunst der Unterscheidung des Unwesentlichen vom Wesentlichen.

Gleichwohl erweist sich in verfassungspolitisch prekären Situationen die Befragung eines formell Unabhängigen, eines professionellen Bekenners der Wahrheit, eines Professors also, als zweckmäßig, weil aus erläuterungsunbedürftigen Gründen einzig diese seine formelle Unabhängigkeit sein Gutachten politisch wertvoll macht. Damit ist natürlich nicht gesagt, daß Präokkupationen, die in der individuellen ideologischen und politischen Verortung des Gutachters liegen, in seinem Gutachten niemals durchschlüßen, und das blühende Gutachterwesen hat es längst mit sich gebracht, daß man entsprechend aus Erfahrung Bescheid weiß. Dennoch: Wer sich auf das unterstützende Votum eines formell unabhängigen Experten beruft, läßt dem politischen Gegner die Last des Beweises auf, daß es einseitig sei, während das entsprechende, nicht minder sachkundige Urteil des Ministerialbeamten müheloser mit dem Hinweis auf dessen Weisungsgebundenheit zu übergehen ist.

Es ist heute nicht überflüssig, daran zu erinnern, daß die Tätigkeit solcher Gutachter nicht nur für die politischen Instanzen von Interesse ist. Die Erstellung der Gutachten ist ja nur im selteneren Falle eine Zusammenstellung und Mitteilung des wissenschaftlich längst Bekannten; regelmäßig setzt sie Forschung voraus, die, durch Aufträge provoziert, größere Praxisnähe gewinnt und einen Zuwachs an pragmatischer Substanz erfährt. Wer darüber einmal Wissenschaftler aus Erfahrung hat sprechen hören, findet sehr bald die Idee ridikül, die Praxisnähe einbringende Steuerung des Forschungsprozesses durch Auftrag und Nachfrage interessierter außeruniversitärer Instanzen durch eine inneruniversitäre forschungspolitische Kontrolle der Interessen eben dieser Instanzen ersetzen zu wollen. Ein gelegentlich bemerkbarer praxisferner intellektueller Provinzialismus der Hochschulforschung würde damit nur verstärkt werden.

Zweitens erwähne ich die wissenschaftlichen statistischen Dienste, die natürlich seit alters zum System der klassischen Verwaltung gehören, aber sich immer wieder akut als unzureichend erweisen, seitdem auch die Kultusadministration in großem Umfang zu planen gezwungen ist. Über das hinaus, was die staatliche Statistik leistet, sind dann gelegentlich ad hoc meistens sehr teure Einzelerhebungen durch beauftragte Wissenschaftler fällig. Erhebungen zur Statistik der akademischen Lehre, die für die Studienreform ebenso wie für die Hochschulbauplanung Bedeutung haben, sind dafür ein Beispiel. Lückenbüßende Einzelaufträge haben im günstigen Fall, über ihre Ad-hoc-Bedeutung hinaus die Dauerfolge einer Verbesserung des Standards der statistischen Regeldienste, oder sie führen schließlich zur Institutionalisierung statistischer Sonderdienste, in denen spezialisiert und professionalisiert auf Dauer gestellt ist, was im Nebentätigkeitsverhältnis sich befriedigend nicht mehr leisten ließ.

Bei Erhebungen ist das theoretische Konzept der wissenschaftlichen Dienstleistung vielfach simpel; extrem schwierig, auch kostspielig dagegen die technisch-organisatorische Durchführung. In anderen Fällen wissenschaftlicher Hilfen für Verwaltung und Politik sind im Gegenteil Theorie und Empirie der wissenschaftlichen Auftragsarbeit höchst komplex und ihrerseits erst noch entwicklungsbedürftig, während jene Praxis immer schon im Gang ist, die man nun mit Hilfe der Wissenschaft verbessern möchte. Alle heute modisch sogenannten curricularen

Probleme sind genau von dieser Art. In diesem Bereich gilt auch, daß man nicht zuwarten kann, bis die Ergebnisse der wissenschaftlichen Auftragsforschung vorliegen; inzwischen muß schon gehandelt werden. Das Rad ist zu wechseln, während der Wagen rollt. So mag sich ein Institut über Jahre hin der Aufgabe widmen, den Mathematikunterricht von der Vorschule bis zum Hochschuldiplom in die Form eines didaktisch in sich konsistenten Lehrbuchs zu bringen. Inzwischen aber gilt es, zur Absenkung der unerträglich hohen Abbrecher-Quote bei den Mathematik-Studenten des ersten Semesters den didaktischen hiatus zwischen Schul- und Universitätsmathematik so gut es geht zu verringern, und dafür ist man ad hoc auf den Lehrplan für Übergangskurse zwischen Abitur und Studienbeginn angewiesen, und eine Ad-hoc-Kommission liefert sie binnen drei Monaten.

Nach praktischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten also bestimmt sich, ob die Arbeit der Wissenschaftler langfristig oder kurzfristig terminiert ist, und zumeist ist sinnvollerweise beides der Fall, im informativen Verbund. In dieser Weise arbeiten heute in der Bundesrepublik, während gleichzeitig die großen professionalisierten Forschungs-Dienstleistungsinstitute im Aufbau sind, Lehrplan-Kommissionen für die Erledigung kurzfristig terminierter Aufgaben im Dutzend, für die Vorschule, für die Oberstufe des Gymnasiums, für die Grund- und Hauptschule, für die politische Bildung, für die Fachoberschule, für die Gesamtschule, diese in Versuchsform, jene bereits auf Dauer gestellt, wenn auch in vorlaufenden Plänen schon wieder überholt — ein kaum übersehbares Tätigkeitsfeld für gutachtende Pädagogen aller Sparten, Praxis und Wissenschaft rückgekoppelt im institutionellen System der Verwaltung.

Ich könnte in der Beschreibung des kulturpolitisch relevanten Beiratswesens beliebig fortfahren. Standortgutachten und Strukturpläne für neue Hochschulen, Expertisen zur Hochschulverwaltungsreform, Denkschriften zur Reform der Lehrerausbildung, Gutachten über das Streikrecht von Assistenten für höhere als besoldungspolitische Zwecke — all das ist zwar nicht unendlich, vielmehr abzählbar, aber nicht in der Zeit, die hier zur Verfügung steht. Folgendes dürfte deutlich sein: Die Beiratstätigkeit zeigt auch im Kultusbereich die Wissenschaft in konkreter, auf's Detail bezogener praktischer Funktion. Der Punkt, aus dem sich die Welt kurieren läßt, kommt dabei nicht in Sicht. Systemtranszendente Theorien einer Gesamtgesellschaft der Zukunft sind administrativ nicht verwendbar. Auch wenn Horizonte der Zukunft groß eröffnet sind, muß es für den Unterricht hier und heute einen Lehrplan geben. Auf das didaktische Optimum sind wir alle gespannt; aber inzwischen müssen wir nach vorläufig reformierten Ausbildungs- und Prüfungsordnungen verfahren. Die Motive der Forderung, sie schlechterdings außer Kraft zu setzen, weil sie das Optimum noch nicht repräsentieren, sind allzu durchsichtig. Wissenschaft, die den Hic-Rhodus-Zuruf für einen Ausdruck pragmatischer Borniertheit hält, ist im politischen Handlungszusammenhang nicht verwendbar.

Ich möchte jetzt, zweitens, auf einige organisatorische, institutionelle Parallelentwicklungen und Folgewirkungen des blühenden wissenschaftlichen Beiratswesens aufmerksam machen. Es handelt sich dabei um Bestände von erheblicher praktischer, auch politischer Relevanz.

Zunächst: Der Tätigkeit der Beiräte entspricht in der Organisation der Behörden selbst die Einrichtung neuer Abteilungen: neben die klassischen zentralen Abteilungen der Haushalts-, Personal- und Rechtsangelegenheiten treten jetzt überall Planungsabteilungen, die bezeugen, daß auch in der Kultusbürokratie „Planung“ zu einem wichtigen Teil des administrativen Geschäfts geworden ist. Diese Planungsabteilungen organisieren und verwerten die Tätigkeit der Beiräte. Planung als neuer, integrierender Bestandteil der Kultusverwaltungspraxis hat auch personelle Konsequenzen. Planung stellt andere, neue Anforderungen an Ausbildung und Erfahrung. Das zwar nicht in der Schulverwaltung, aber doch in der Hochschulverwaltung faktisch herrschende sogenannte Juristenmonopol lockert sich, und Fachleute der Soziologie, der Statistik, der Ökonomie rücken in separaten Positionen ein.

Weiterhin: Indem die Anzahl der nebenberuflich als Gutachter, Rat und Experte tätigen Hochschulwissenschaftler ständig anwächst, gewinnen die entsprechenden Disziplinen an Praxis-Nähe. Die deklamatorisch überall eingeforderte politische und gesellschaftliche Relevanz der Wissenschaft erweist sich praktisch vor allem darin, daß sie tatsächlich gefragt wird. Das Interesse an der „Gesellschaft“, für die Wissenschaft von Bedeutung ist, überwuchert heute gelegentlich das Interesse an der Wissenschaft selbst. Demgegenüber ist daran zu erinnern, daß das Betreiben der Wissenschaft nicht dasselbe ist wie die Reflexion auf ihre potentielle praktische Relevanz. Davon bleibt unberührt, daß diese Reflexion auf's praktische Interesse nötig ist. Aber sie ginge ins Leere, wenn sie sich nicht an den Interessen orientierte, die der Wissenschaft aus den Zusammenhängen der außeruniversitären Praxis tatsächlich entgegengebracht werden. Die Wissenschaft ist nicht in der Lage, ihren praktisch-politischen Ort in letzter praktischer Instanz selbst zu bestimmen. Wenn sie sich nicht den praktischen Interessen zur Verfügung stellte, die sich ihr gegenüber aus Verwaltung, Politik und Wirtschaft zur Geltung bringen, wäre esoterischer Provinzialismus für weite Bereiche der Wissenschaft die unvermeidliche Folge. Probleme der Auftragsforschung und des Hochschullehrer Nebentätigkeitsrechts sind daher in der Tat Schlüsselprobleme aktueller Hochschulpolitik. Zweierlei muß sich dabei in gleicher Weise erreichen lassen. Einmal müssen die wissenschaftlich relevanten Erträge der Gutachter- und Beratertätigkeit den Einrichtungen der Wissenschaft selbst, in deren Zusammenhang sie erarbeitet worden sind, uneingeschränkt zugute kommen. Zum andern muß die Nachfrage nach Wissenschaft sich gegenüber ihren Einrichtungen, d. h. in erster Linie gegenüber den Hochschulen uneingeschränkt zur Geltung bringen können und wissenschaftspolitisch bedienungsfähig gehalten werden. Die so bestimmten Interessen der Wissenschaft einerseits und der Praxis, die auf Wissenschaft angewiesen ist, andererseits, bedingen einander. Will man beide Interessen in gleicher Weise berücksichtigen, so geht das hochschulrechtlich nur so, daß man die hochschulinterne Kontrolle der wissenschaftlichen Auftrags- und Nebentätigkeit auf wissenschaftspolitische Gesichtspunkte beschränkt. Die gesamtpolitische Verantwortung für die potentiellen Dienstleistungen der Wissenschaft und ihre praktischen Folgen kann in letzter Instanz nur von den gesamtpolitisch legitimierten Instanzen wahrgenommen werden. Das muß aus denselben Gründen so sein, aus denen sich die Wissenschaft ihre Freiheit politisch

nicht durch ihre eigenen Institutionen garantieren kann. Damit sind auch die Grenzen der Politisierbarkeit der Wissenschaft und ihrer Einrichtungen bezeichnet. Die Hochschule ist institutionell viel zu schwach, um mehr als wissenschaftspolitische Verantwortung tragen zu können. In der Attitüde einer politisch universell verantwortlichen vierten Gewalt wird sie in der Außenwirkung nicht ernst genommen, während sie in der Innenwirkung durch Politisierung der Wissenschaft deren Freiheit aufhebt.

Schließlich verweise ich noch auf einige langfristig wirksame Folgen der wissenschaftlich unterstützten administrativen Planungstätigkeit für das de-facto-Verhältnis von Legislative und Exekutive. Die wichtigste Folge ist, daß sie in ihren haushaltsmäßigen Auswirkungen den Gesetzgeber faktisch bindet, seinen Entscheidungsspielraum einschränkt. Das entsprechende Unbehagen der Parlamentarier ist allerdings inkonsequent; denn zumeist folgt heute die wissenschaftlich unterstützte administrative Planung auch im Kultusbereich gesetzlicher Vorschrift. Der Gesetzgeber hat sich insoweit dann selbst gebunden, und die Abgeordneten machen die Erfahrung, daß die wissenschaftlich erhobene Datenfülle die Beliebkeitsmarge politischer Alternativen reduziert, und daß die auf diesen Daten beruhende Planung einmal getroffene Entscheidungen langfristiger unabänderlich macht. Die gewöhnliche Reaktion auf diese Erfahrung ist in den Dauerdebatten zur Parlamentsreform die Forderung nach Einrichtung wissenschaftlicher Dienste auch für das Parlament. Nun ist nicht zweifelhaft, daß diese wissenschaftlichen Dienste auch auf der parlamentarischen Ebene ständig an Bedeutung gewinnen. Aber der damit beschrittene Weg würde zum Holzweg, wollte man auf ihm die wissenschaftlich unterstützte Planungspotenz der Verwaltung einzuholen versuchen. Die Konkurrenz mit der Spezialkompetenz administrativer Technokraten ist aussichtslos. Wo man das noch nicht begriffen hat, geraten gelegentlich Ausschusssitzungen zu einem höchst sonderbaren Schauspiel taktvoller Verschleierung der bestehenden Verteilung formeller und faktischer Kompetenz zwischen Abgeordneten und Beamten in der parlamentarischen Beratung. Parlamentsreform sollte im Zeitalter der Planung nicht in erster Linie die Intimität mit dem Verwaltungsgeschäft, sondern die politische Potenz der ersten Gewalt zu stärken bemüht sein. Das hieße z. B. Verzicht auf Einrichtung weiterer Spezialausschüsse, stattdessen überzeugendere, rhetorische Präsentation der großen Ziele und fälligen großen Entscheidungen im Plenum. Für den Bereich der Bildungspolitik setzt das natürlich voraus, daß das Potential der Bildungspolitiker in den Parlamenten gestärkt wird, und zwar auch in quantitativer Hinsicht. Gemessen am Anteil der Kulturhaushalte am Gesamthaushalt der Länder ist die Kulturpolitik in den meisten Ländern durch Abgeordnete eher schwach vertreten, zumal im Vergleich mit der Kommunalpolitik. Das gilt in extremer Weise für die Hochschul- und Wissenschaftspolitik.

Ich möchte jetzt drittens und abschließend darauf hinweisen, daß die bildungspolitischen Makro-Entscheidungen sich auch heute gerade nicht den Anstößen wissenschaftlicher Politik-Beratung verdanken, sondern Zwängen entsprechen, die in den politischen Potentialen der organisierten Interessen, d. h. insbesondere der Verbände am auffälligsten, ja in deren Aktionen gelegentlich spektakulär sind und in der öffentlichen Meinung sich spiegeln.

Natürlich sind die großen Verbände ihrerseits nicht wissenschaftsfern verortet. Sie haben selbst ihre wissenschaftlichen Dienste, vergeben Aufträge und sind auch im Gutachterwesen konkurrenzfähig. Aber was sie fordern und über die Transmissionen der politischen Parteien durchzusetzen wissen, ist nicht unmittelbar wissenschaftlich induziert; vielmehr handelt es sich um politische Forderungen eines sozialen und „emanzipatorischen“ Interesses unter der Bedingung einer sogenannten Bildungsgesellschaft.

Die großen kulturpolitischen Entscheidungen folgen also dem Zwang der Bewegung in den formellen und gelegentlich auch informellen Gruppen der Gesellschaft. Die großen Trends, an die sich Parteien, Parlamente und die von ihnen getragene Exekutive anpassen, sind nicht im vorhinein von der Wissenschaft abgesteckt. Vielmehr sind umgekehrt durch diese Trends die Örter markiert, an denen ihr wissenschaftlicher Beistand nötig und nützlich ist. Im institutionalisierten Beiratswesen ist unverändert die Wissenschaft eine Funktion der Politik geblieben. Die Publikation wissenschaftlicher Einsichten und selbst ihre wissenschaftspublizistisch an's exoterische Publikum adressierte Verbreitung bewirkt per se gar nichts, sondern nur dann etwas, wenn damit einem latenten politischen Interesse das Argument geliefert wurde, auf das es sozusagen wartete, um sich öffentlich artikulieren zu können. Es ist ein ganzes Bündel höchst realer Interessen gewesen, das beispielsweise für die Einrichtung vorschulischer Erziehung politisch mobilisierbar wurde, nachdem Ergebnisse der Untersuchung vorschulischer Lernfähigkeit vorlagen, und einzig das latente Vorhandensein jener real begründeten Interessen konnte die Publikation dieser Ergebnisse zur Sensation werden lassen.

Am nachhaltigsten haben Studenten und Assistenten sich die Lektion gemerkt, daß die Aktion der organisierten Interessen inzwischen zum wichtigsten Moment kulturpolitischen Handelns geworden ist. Für die Kulturpolitik galt das nicht immer im gegenwärtigen Ausmaß. Es ist ja z. B. gar nicht richtig, daß der Aktivismus unserer neuen studentischen Jugendbewegung die Hochschulreform überhaupt erst in Gang gebracht hätte. Hier gilt doch wie auch sonst das Gesetz, daß revolutionäre Aktivismen nicht sich in Verhältnissen äußerster Rückständigkeit erzeugen, sondern stets nur im Fluß der ohnehin in Bewegung geratenen Dinge. Nicht im Muff der tausend Jahre hat der jugendbewegte Protest sich entfaltet, sondern inmitten eines Prozesses, dessen umwälzender Charakter längst unübersehbar geworden war. Ich plädiere also dafür, generell die kulturpolitische Effizienz gerade des studentischen Aktivismus nicht zu überschätzen.

Nur für eine wesentliche Spezialbewegung innerhalb der Studentenschaft gilt das Gesagte nicht, nämlich für die Aktivität der Studenten der Höheren Fachschulen, insbesondere für die Ingenieurschulstudenten. Diese Aktivitäten sind gerade ein unüberbietbares Beispiel für die politische Bestimmungskraft organisierter Interessen, zumal wenn sie zu Methoden entschlossen sind, die vor allem Schwäche und Hilflosigkeit, aber bislang keine angemessene politische Antwort provoziert haben. Diese Aktivitäten bezeugen zugleich die Vergeblichkeit aller Versuche, wider säkulare interessenbedingte Trends kulturpolitisch agieren zu wollen. In der leidigen Geschichte der Fachhochschulgesetzgebung haben die Kultusminister und später

sogar die Ministerpräsidenten eben dieses versucht, indem sie gewisse Differenzen im gesetzlichen Status zwischen Fachhochschulen und anderen Hochschulen zu fixieren trachteten. Sie sind gescheitert, und das hätten sie vorher wissen können, zumal man es ihnen vorausgesagt hatte. Die Flucht nach vorn anzutreten und damit die Flucht in progressive Initiative zu verwandeln — das wäre angesichts irresistibeler kulturpolitischer Trends angemessen gewesen. Die eigentliche politische Triebkraft der Fachhochschulgesetzgebung ebenso wie der neuesten Gesamthochschulkampagne ist doch der Wille zur statusmäßigen Nivellierung aller Bildungseinrichtungen des tertiären Bereichs auf dem höchsten, d. h. auf dem traditionell universitären Niveau, und zwar im Interesse der Herstellung der Gleichheit aller in Bildungschancen und akademischen Bürgerrechten. Dieser Wille in Kombination mit den laufbahn- und besoldungspolitischen Konsequenzen seiner hochschulrechtlichen Verwirklichung — das ist ein politisches Kraftgemisch mit Mobilisierungswirkungen weit über die Grenzen der Kulturpolitik hinaus. Es war primär nicht die Wissenschaft, die diese kulturpolitische Bewegung ausgelöst, ihr Richtung und Ziel gewiesen hat. Umgekehrt ist durch diese Bewegung, durch ihr Ziel und ihre Richtung der politische und administrative Kontext bestimmt, in welchem die Arbeit der Expertengremien, der Räte und Beiräte sich heute im allein produktiven Regelfall nach „technokratischem“ Muster vollzieht.

Podiums- und Plenardiskussion

Leitung: HELLMUT BECKER

Auf dem Podium:

OSKAR ANWEILER, KARL FREY, WOLFGANG KLAFKI, WOLFGANG LEMPERT,
HERMANN LÜBBE, HEINRICH ROTH

Die Podiumsdiskussion sollte das Kongreßthema noch einmal im Zusammenhang aufgreifen. Sie wurde eingeleitet mit kurzen Zusammenfassungen der vier Arbeitsgruppen, die je einen Vertreter auf das Podium entsandt hatten.

Für die *Arbeitsgruppe 1*, deren Thema die Genese, Durchführung und Kontrolle der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung auf der Primarstufe war, trug KARL FREY die von ihm am Ende des Berichts über die Arbeitsgruppe 1 vorgelegte Zusammenfassung vor (siehe oben, S. 121) und akzentuierte noch einmal vier Problemkreise:

(1) Gibt es ein einziges alleinrichtiges Verfahren der Curriculumkonstruktion und damit auch nur ein einziges Modell für den Wirkungszusammenhang zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Öffentlichkeit? In der Gruppendiskussion seien mehrere Ansätze hervorgetreten: Curriculumerstellung vom Kommunikationssystem der beteiligten sozialen Gruppen aus, von der psychologischen Theorie her, von der konkreten pädagogischen Umgangserfahrung aus.

(2) Wie und an welcher Stelle der Entscheidungsprozesse kann und soll Öffentlichkeit beteiligt werden? Soll sie vor aller Detailkonstruktion nur über generelle Prinzipienziele befinden; soll sie innerhalb einer Bank operationalisierter Lernziele Prioritäten setzen; oder soll sie erst, nachdem die Experten alternative Curricula fertig vorgelegt haben, sich mit diesen auseinandersetzen?

(3) Wie weit sind Curriculum-Modelle übertragbar angesichts der bestehenden Abhängigkeiten ihrer Konstruktionsansätze vom jeweiligen Lernbereich, von der fachwissenschaftlichen und bildungspolitisch-strategischen Kompetenz und von den lokalen oder geografischen Organisationsbedingungen (Stadt- oder Flächenstaat u. ä.)?

(4) In welchem Verhältnis stehen die verschiedenen Informationssysteme zueinander, die bei der Curriculumkonstruktion beteiligt sind (z. B. Psychologie, Fachwissenschaften von den curricularen Gegenständen, pädagogische Alltagserfahrung, übergeordnete Bildungstheorie, bildungspolitische Entscheidungen über allgemeine Lernziele usw.)?

Für die *Arbeitsgruppe 2*, die sich mit dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Politik im Prozeß der Bildungsreform am Beispiel der Gesamtschule auseinandergesetzt hatte, berichtete WOLFGANG KLAFKI: Gegenstand der Verhandlungen sei eine Kontroverse gewesen, die zwischen den Positionen des Referenten HANS-G. ROLFF einerseits und des Korreferenten ADALBERT RANG andererseits zum Ausdruck kam (der seine Thesen als mündlichen Diskussionsbeitrag in die Arbeitsgruppe einbrachte).

ROLFF habe zunächst das Konzept einer „rollenden Reform“ entwickelt. Die Gesamtschulreform, die Schulreform überhaupt, sei bisher ungeplant verlaufen. ROLFF konzipierte demgegenüber eine langfristige Strategie organisierter Gesamtschulentwicklung. Ihr Ziel sei, alle an der Schulentwicklung interessierten Gruppen und Instanzen: Erziehungswissenschaft, Lehrer, Schüler, Schulverwaltung, Eltern, Interessengruppen und schulpolitische Entscheidungsgremien in einen institutionalisierten öffentlich durchschaubaren und kontrollierbaren Kommunikations- und Kooperationsprozeß zu bringen.

Wissenschaftsmethodisch schließe dieses Gruppenkommunikationsmodell die Aufgabe ein, eine Verbindung hermeneutisch-kritischer und empirisch-analytischer Verfahren zu entwickeln.

In dem Modell ergebe sich eine Unterscheidung verschiedener Entscheidungs- und Problemebenen, in denen jeweils bestimmte Gruppen in den Vordergrund treten.

Zwei Beispiele: 1. Eine Problemebene bestehe an der Basis einer einzelnen Schule oder Schulgruppe: auf dieser Ebene müßte etwa über die konkrete Durchführung verschiedener Differenzierungsformen und -strategien innerhalb eines Gesamtschulsystems verhandelt werden. Als Kommunikationsgruppen auf dieser Ebene kämen in Frage: Erziehungswissenschaftler, Lehrer und Schüler.

2. Eine Problemebene generelleren Charakters entstehe etwa bei Entscheidungen über die Frage der Integration des bisher gesonderten Berufsschulwesens in ein Gesamtschulsystem. Kooperation finde hier zwischen Erziehungswissenschaftlern, bestimmten gesellschaftlichen Interessengruppen und schulpolitischen Entscheidungsgremien statt.

Der Schwerpunkt des Interesses liege beim ROLFFSchen Ansatz auf der Basisarbeit innerhalb der einzelnen Schulen bzw. einer Gruppe von Nachbarschulen. Auf dieser Ebene ergebe sich aus dem Modell einer wissenschaftlich kontrollierten Kooperation eine Reihe von Konsequenzen: Erziehungswissenschaftler würden in Lehrergruppen delegiert; dabei müßte das Selbstverständnis sowohl der Erziehungswissenschaft wie auch der Praktiker, die in einen Prozeß von „actionresearch“ hineingezogen würden, neu gefaßt werden; die Lehrerbildung müßte sich auf diese Anforderungen einstellen.

ROLFFS Konzept liege die Voraussetzung zugrunde, daß die gegebene gesellschaftliche Situation und die pädagogische Situation im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse mindestens die Möglichkeit böten, ein so weit gespanntes Konzept der Gesamtschulentwicklung zu realisieren und zwar im Sinne der programmatischen Zielsetzungen, unter denen Gesamtschule ursprünglich konzipiert worden sei: also wirklicher Überwindung der Sozialschichtenungleichheit der Bildungschancen; Entwicklung der kritischen Fähigkeit, gesellschaftliche Machtverhältnisse zu durchschauen und Erlernung von Verfahren zur Veränderung dieser Machtverhältnisse.

RANGS Gegenposition habe sich gegen diese Realisierungshoffnung gerichtet mit der These: die gesellschaftlichen Verhältnisse ließen die Realisierung der genannten programmatischen Zielsetzungen der Gesamtschule durch eine solche Strategie nicht zu. Der gegenwärtige Prozeß der Gesamtschulentwicklung müsse bereits so interpretiert werden, daß die Gesamtschulen anderen als ihren ursprünglichen Intentionen dienstbar gemacht werden sollten — sie seien auf dem Wege, ein besseres Instrument von Leistungsdrill und Anpassung an nicht veränderte gesellschaftliche Bedingungen zu werden.

RANGS Situationsanalyse fordere ein anderes strategisches Konzept: Kooperation von kleinen Gruppen gesellschaftskritischer Lehrer, Schüler und Wissenschaftler zur Entwicklung und Erprobung von Modellen von Gesamtschule, die an den genuinen Intentionen dieser Schulform festhielten. Von diesen Modellen könne weiterreichende Wirkung erhofft werden. Diese Strategie freilich schließe die Einbeziehung des Schulverwaltungsapparates in den Innovationsprozeß aus, weil er so systemkonform sei, daß er jeden Versuch zugrunderichten würde.

In der Diskussion der Arbeitsgruppe ist nach KLAFFKI dann eine Vermittlungsposition aufgetreten, die darauf setze, daß noch nicht durch genügend Versuche

festgestellt worden sei, wie weit die Realisierungsspielräume für das ursprüngliche Gesamtschulkonzept seien.

Die Diskussion habe keine Entscheidung der Kontroverse gebracht, dafür aber Anregungen, die prinzipiellen Konzepte weiter zu durchdenken und Versuche zur Ermittlung von Realisierungsspielräumen in Gang zu setzen.

Für die *Arbeitsgruppe 3* mit dem Thema „Schulabschlüsse, Berufsausbildung und Berechtigungswesen“ trug WOLFGANG LEMPERT die am Ende der Gruppendiskussion verabschiedeten Ergebnisse in thesenartiger Form vor (siehe oben, S. 216 ff):

(1) Berufsbildungsforschung müsse sich unabhängig und frei, d. h. ohne Bevormundung und Reglementierung durch außerwissenschaftliche Instanzen (Verbände, Ministerialerlasse usw.) auf empirischer Basis entwickeln und ihre Ergebnisse auch frei publizieren können.

(2) Die erziehungswissenschaftliche, soziologische und psychologische Qualifikation der Berufspädagogen müsse auf allen Ebenen erhöht werden; auf einer ersten Ebene durch Erweiterung des berufspädagogischen Nachwuchses für Forschung, Lehre und Innovation auf dem Wege über Förderungsprogramme, Zweitstudien usw.; auf einer zweiten Ebene innerhalb der wissenschaftlichen Lehrerbildung für die beruflichen und vorberuflichen Unterrichtsbereiche; und auf einer dritten Ebene durch wissenschaftlich fundierte Weiterbildung für hauptberufliche Ausbilder, Ausbildungsleiter und Ausbildungsberater.

(3) Der Einfluß der Erziehungswissenschaft auf die Praxis der Berufsbildung müsse erweitert werden durch angemessene stimmberechtigte Vertretung der Erziehungswissenschaftler in den berufspädagogischen Entscheidungsgremien und durch verstärkte Öffentlichkeitsarbeit.

(4) Die Benachteiligung lernbehinderter und verhaltensgestörter Jugendlicher sei im Berufsbildungswesen noch nicht abgebaut; angesichts der Größe des betroffenen Personenkreises seien die Maßnahmen zur Früherkennung, zur angemessenen Differenzierung, die Vorbereitungen dafür innerhalb der Lehrerbildung und die Information der Öffentlichkeit noch unzulänglich und nicht hinreichend durch Forschung fundiert.

(5) Auch die didaktische Koordination von „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung sei auf allen von diesem Problem betroffenen Schulstufen sowohl im allgemeinbildenden Schulwesen als auch innerhalb der Institutionen der Berufsausbildung noch unzulänglich und werde durch verbands- oder institutionsegoistische Abgrenzungsversuche behindert, die von der Mehrzahl der Teilnehmer als Scheinprobleme angesehen werden.

Aus der *Arbeitsgruppe 4* und ihrer Diskussion über das Thema „Schulreform und pädagogische Öffentlichkeit“ berichtete OSKAR ANWEILER über vier Fragestellungen, die im Mittelpunkt der Besprechungen gestanden hatten:

1. Wie ist der Öffentlichkeitsbegriff zu bestimmen: kann von einer pädagogischen Öffentlichkeit gesprochen werden? Wenn ja: in welchem Zusammenhang? Ist eine spezielle fachbezogene pädagogische Öffentlichkeit von einer allgemeinpolitischen Öffentlichkeit zu sondern?

Diese Fragen seien besonders im Rahmen des Referats von ROBINSON behandelt worden.

2. In welcher Hinsicht und auf welchem Wege kann sich eine Teilöffentlichkeit, etwa die Eltern, in einen Schulreformprozeß aktiv einschalten? SCHLEICHER habe diese Frage im internationalen Vergleich von USA, England und der Bundesrepublik untersucht und sei zu dem Ergebnis gekommen, daß das Interesse der Eltern an Schulreformprozessen in den letzten Jahren auffallend zugenommen habe. Das Problem der Einbeziehung, auch der institutionellen Verbindung, von elternreprä-

sentativen Gremien in den Schulreformprozeß sei in allen drei Ländern sehr unterschiedlich und z. T. noch gar nicht geregelt.

3. Welche praktischen Erfahrungen vermittelt die Detailanalyse der Planung und Durchführung von Schulreformen in der Bundesrepublik?

Zwei Berichte über Gesamtschulplanung in Kommunen und über den schulpolitischen Umwandlungsprozeß in einer ländlichen Gemeinde haben zum einen die theoretischen Konzepte auf ihre Fähigkeit hin erprobt, bestimmte Vorgänge im realen sozialen Kraftfeld zu erfassen, und zum anderen deutlich gemacht, daß bei der Realisierung von Schulreformplänen eine Fülle von Faktoren zu berücksichtigen ist, die sich häufig modellanalytischen Konstruktionen entziehen.

4. Inwieweit sind bestimmte Wissenschaften durch ihr methodisches Instrumentarium und durch ihr theoretisches Niveau in der Lage, zur Analyse und Prognose bildungspolitischer Prozesse beizutragen?

Im Mittelpunkt dieses Problemkreises habe die Frage nach der Anwendungsmöglichkeit kommunikationswissenschaftlicher Methoden und Modelle gestanden, einschließlich der Frage nach ihrem Verhältnis zur Erziehungswissenschaft.

Die Besprechungen der Arbeitsgruppe insgesamt hätten das Bedürfnis geweckt und die Anregung ergeben, auf einer besonderen Fachveranstaltung zum Problemkreis des „educational policy decisionmaking“ noch genauer nachzugehen und die in der Arbeitsgruppe z. T. nur punktuell und dann wieder nur generell behandelten Fragen weiter zu diskutieren.

Die anschließende Podiumsdiskussion ging auf die in den Gruppenberichten aufgeworfenen Problemstellungen im einzelnen nicht mehr ein sondern wandte sich dem Basisproblem des Kongresses: der Rolle von Politik und Wissenschaft bei der Gestaltung des Bildungswesens zu.

ROTH eröffnete die Diskussion mit der Frage nach dem Ort der Freiheit im Curriculum, das zunehmend ins Zentrum pädagogischen Nachdenkens rücke. Sie stelle sich deshalb so vordringlich, weil die Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Curricula heute so hoch seien, daß sie nur noch von zentralen Institutionen mit hohem wissenschaftlichem Aufwand erstellt werden könnten. Diese Entwicklung enthalte aber die Gefahr der Verplanung und der Ausschließung abweichender Impulse aus dem Lernprozeß.

Zu fordern sei daher 1., daß im Curriculum selbst ein Ort sei, der dem Schüler die Möglichkeit lasse, frei zu fragen und sich frei mit dem Curriculum auseinanderzusetzen und 2., daß neben den curricular verplanten Prozessen ein Raum der Freiheit in der Schule – etwa Verfügungsstunden oder „Tage, wo es um etwas ganz anderes geht“ – bleibe.

ROTH fragte abschließend, wer diesen Ort ausfülle, wer ihn garantiere: vielleicht die Basisgruppen, vielleicht die Öffentlichkeit?

Der von ROTH gestellten Ausgangsfrage wurde dann von KLAFFKI eine Wendung gegeben, die für den weiteren Diskussionsverlauf bestimmend werden sollte. KLAFFKI suchte die Freiheitsfrage weiterzuführen, indem er stärker politisch akzentuierte: jeder im Curriculum gegebene Inhalt müsse daraufhin befragt werden, ob er zu den generelleren Zielsetzungen, die heute etwa mit den Termini von Freiheit und Emanzipation umschrieben würden, in Beziehung zu setzen sei. KLAFFKI lenkte damit zugleich die Aufmerksamkeit auf das von LÜBBE vorgetragene Modell einer wissenschaftlichen Beratungstätigkeit, das neben der Wissenschaft die Rolle der politischen Instanzen im curricularen Prozeß berücksichtigt hatte.

KLAFKI kritisierte an LÜBBES Modell, daß es die beiden Instanzen von Politik und Wissenschaft abstrakt scheide und der ersten allein die Rolle des Auftraggebers zuerkenne. Die Auftragserteilung erfolge nach LÜBBE durch politische Entscheidungsinstanzen aus dem Zwang gesellschaftlicher und politischer Trends heraus, die wissenschaftlich nicht beeinflussbar seien. Der Wissenschaft in Beraterfunktion falle dann zu, vorweg gegebene Fragestellungen jeweils einer Lösung zuzuführen. Dadurch aber werde eine Lösungsform vorgeschrieben, die eine Systemüberschreitung prinzipiell ausschließe.

KLAFKI hielt dieses Modell weder für zulässig, da es prinzipielle Fragestellungen, in die die Argumente der Wissenschaft selbst eingehen, unmöglich mache, noch auch für historisch richtig. Die Trends würden, wie sich historisch zeigen lasse, selbst wesentlich von der Wissenschaft beeinflusst.

KLAFKIS Kritik wurde von LEMPERT fortgeführt: LÜBBE versehe sein Modell mit dem Schein einer optimistischen Geschichtsmetaphysik und trage es quasi als ein emanzipatorisches vor. An die Stelle einer Gesellschaft, in der irrationale Amtsgewalt ohne Sachkompetenz ausgeübt werde, trete nach LÜBBE zunehmend eine „emanzipierte“ Gesellschaft rationaler sachbezogener Leistungskonkurrenz.

Diese Darstellung verdränge, daß in einer solchen rationalen Konkurrenzgesellschaft, zu der sich die bestehende Gesellschaft nach LÜBBE immer mehr ausbilde, nur bestimmte Fähigkeiten, letztlich nämlich die, die den Gewinn von Privatunternehmen förderten, begünstigt würden. Diejenigen Qualitäten aber, von denen kreative Wissenschaft lebe, etwa die Fähigkeit, unabhängig von vorgegebenen Setzungen frei fragen, gegebene Strukturen hinterfragen zu können, kämen in dieser Gesellschaft nicht zum Zug. Deshalb müsse sich der Wissenschaftler für eine Gesellschaft politisch engagieren, die diese Möglichkeit schaffe – oder er müsse offen eingestehen, daß er als Agent der bestehenden Verhältnisse tätig sei.

Massivste Einschränkungen zeigten sich heute besonders im Bereich der Berufsbildung. In der Berufsbildungsgesetzgebung hätten sich bestimmte Interessengruppen durchgesetzt, die Berufsbildungsforschung an ihr Gängelband gelegt und damit produktive Forschung ausgeschlossen.

Auch ROTH stimmte in die Kritik an LÜBBES Modell ein, das der Wissenschaft verändernde Qualitäten nicht zubillige. Woher, müsse gefragt werden, stammen überhaupt die die Welt, die Schule verändernden Ideen; der kreative Prozeß, der die Dinge in Bewegung bringt? ROTH wollte sie weder einseitig den Politikern noch den Wissenschaftlern zuschreiben; sie könnten von beiden ausgehen, besonders dann, wenn, was zu fordern sei, der Antagonismus zwischen beiden institutionell geregelt werde.

LÜBBE kam in seiner Antwort den Vorrednern zunächst ein Stück entgegen. In der Tat seien die Fragen, die von den wissenschaftlichen Beratern zu beantworten seien, schon wissenschaftlich induziert, und zwar auf mehrfache Weise: die Politiker stünden selbst im allgemeinen Zusammenhang des wissenschaftlichen Rasonnements; die neuen Planungsabteilungen in der Administration seien nicht mehr mit Juristen sondern mit Fachwissenschaftlern besetzt, die wissenschaftlich kontrollierte Fragen zu stellen gelernt hätten; die wissenschaftliche Beratertätigkeit könne dazu führen, daß eine Frage als falsch gestellt zurückgewiesen werde.

Dennoch aber bleibe es bei der administrativen politischen Entscheidung, die dadurch ausgezeichnet sei, daß sich ihr die praktischen Probleme schneller stellten, als die Wissenschaft sie beantworten könne. Der rasch ablaufende gesellschaftliche Gesamtprozeß könne durch kein wissenschaftlich auch noch kontrolliertes politisches Subjekt eingeholt und gesteuert werden. Das klassische Bild vom Strom der Geschichte treffe diesen Tatbestand genau. Die Richtung dieses Stromes könnten

wir nicht selbst bestimmen. Alle Steuerungsaufgaben, die mit Hilfe der Wissenschaft zu leisten seien, reduzierten sich darauf, die Richtung eines im Strome schwimmenden Objektes einigermaßen auszumachen.

Diese Tatbestände enthielten die Konsequenz, daß die Wissenschaft, wenn sie in eine Totalkritik eintrete, wie sie etwa von LEMPERT vorgetragen worden sei, und aus dem ihr zugebilligten freien Raisonement praktisch-politische Folgerungen ziehe, von den dann mobilisierten politischen Kräften eine entsprechende Antwort erhalte. Sie riskiere mit solchem Überschreiten ihrer Grenzen ihre eigene Existenz.

ROTHS Frage nach der Herkunft der Ideen zielt auf die politische Funktion der Geisteswissenschaften. Er, LÜBBE, habe die Praxis aber nur im Hinblick auf die Wissenschaften analysiert, die in der Lage seien, praktisch umsetzbare Technologien zu produzieren.

Die politische Funktion der Geisteswissenschaften sehe er demgegenüber darin, jenen Textkontext auch für politisch handelnde Individuen anzubieten, der es ihnen erlaube, ihre Identität zu definieren. Aus solchen Kontexten heraus entwickelten sich die Ideen — daher würden sie auch wissenschaftlich beeinflußt —, die dann jene Trends ausmachten, sofern sie bewußtseinsmäßig gesteuert seien.

FREY gab zu bedenken, LÜBBE habe sich in seiner Antwort auf die von ROTH und KLAFKI eingangs gestellte Frage nach dem Verhältnis von Freiheit, Wissenschaft und politischer Praxis offenbar an der bestehenden politischen Praxis orientiert. Die Frage sei zunächst einfach die, ob das, was er als die Realität dargestellt habe, von uns gewollt werde oder nicht. Wolle man diese Realität nicht, so ergebe sich die Aufgabe, die Motive einer derart zwanghaften Praxis transparent zu machen, um auf diese Weise ihre Auflösung zu bewirken. Solange freilich das Selbstverständnis der politischen Praxis so sei, daß man den Zwang zum Handeln einfach akzeptiere, müsse die Erziehungswissenschaft auf einer gegenseitigen institutionellen Absicherung in allen konkreten Konfliktfällen bestehen.

Auf einer ähnlichen Linie, wenn auch anderen Darstellungsebene, lag die Feststellung BECKERS, der zuvor LÜBBES schroffe Trennung von technologischen und Geisteswissenschaften kritisiert hatte, daß die Wissenschaft zunehmend ihre politische Aufgabe begreife und erlerne. Aus diesem Faktum ergebe sich die Konsequenz, daß ein stärkerer Kampf von Interessengruppen gegen oder für den auf diese Weise engagierten Wissenschaftler einsetze. Der Wissenschaftler müsse für sein Engagement einen hohen Preis zu zahlen bereit sein: er könne sich, einmal in die Auseinandersetzung geraten, nicht mehr auf eine wissenschaftliche Neutralität zurückziehen.

ROTH setzte in einem weiteren Beitrag bei LÜBBES Unterscheidung technologien- und ideenerzeugender Wissenschaften ein. Die Frage ergebe sich dann: Wo steht die Erziehungswissenschaft? Zweifellos sei derzeit die Tendenz zu konstatieren, daß sich die Erziehungswissenschaft im Zuge der Curriculumkonstruktion zu einer technologischen Wissenschaft entwickle. Sie dürfe darüber aber ihre ideenerzeugende, kritisch-kreative Aufgabe nicht vergessen; sie dürfe sich nicht aus der Lernzieldiskussion entlassen lassen. Das bedeute aber notwendig, daß sie in Kollision mit den Verwaltungen gerate.

Freilich dürfe sich die Erziehungswissenschaft nicht, nachdem sie fähig geworden sei, Technologie zu erzeugen, in den Elfenbeinturm von Ideen zurückziehen. Technologische und kritisch-kreative Funktion müßten in fortwährender Spannung gehalten werden.

BECKER folgte mit einer Kritik an LÜBBES Geschichtsmetaphysik. Wissenschaft sei unleugbar der Träger des historischen Aufklärungsprozesses und sie bestimme heute mehr als je die politische Entwicklung.

Wenn LÜBBE ihre Reichweite stark eingrenze, so grenze er eben auch den Begriff der Politik stark ein, nämlich auf die tagespolitische Entscheidung, die in der Tat von der Wissenschaft nicht herbeigeführt werden könne. Fasse man Politik aber weiter, im Sinne umfassender Gesellschaftspolitik, so erhalte auch die Wissenschaft weiterreichende Bedeutung.

LÜBBE konnte sich dieser Auslegung seiner Auffassung nicht anschließen. Politik schließe für ihn zwar den Zwang ein, hier und jetzt eine Entscheidung treffen zu müssen, sie sei deshalb aber kein kurzatmiges Geschäft. Eine solche Entscheidung nämlich könne Folgewirkungen über Jahrzehnte haben, die nicht zu kontrollieren seien.

LÜBBE beharrte auf seiner geschichtsphilosophischen Basistheorie: der gesellschaftliche Gesamtprozeß sei nicht in die wissenschaftlich kontrollierte Handlungsmacht eines individuellen oder kollektiven Subjekts einzubringen.

KLAFFKI stimmte zu, daß an dem Zwang zu kurzfristigen politischen Entscheidungen nicht gezweifelt werden könne und daß es legitim sei, sich dabei des wissenschaftlichen Rats zu bedienen und ihn zu erteilen. Er halte es aber für unbefriedigend, diese Qualität von Entscheidungen unter Hinweis auf die Nichtplanbarkeit des gesellschaftlichen Gesamtprozesses zu verabsolutieren. Zwar sei der Gedanke, etwa die nächsten 50 Jahre technologisch planen zu wollen, völlig abwegig. Aber es dürfe die Frage nicht verdrängt werden, ob nicht jene kurzfristigen, durch wissenschaftlich-technologische Beratung zustande gebrachten Reformen die Zielsetzungen blockierten, die ursprünglich unter dem Titel von Emanzipation für das Bildungswesen gefaßt worden seien, also im Bereich der Berufsbildung etwa die Vergrößerung der Möglichkeiten für die Jugendlichen, im Sinn ihrer Potenzen gefördert zu werden. Es gebe Beispiele für kurzfristige technologische Entscheidungen, die solche Ziele verhinderten und die begründet wurden mit dem Satz: wir mußten doch in 4 Wochen eine Lösung herbeiführen.

KLAFFKI stellte sich daher das eigentliche Kongreßthema so: Ist eine Kooperation von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft denkbar, die alle kurzfristigen Maßnahmen ständig in den Rahmen langfristiger und prinzipiellerer Reflexion über die substantiell anzustrebenden Ziele stellt? Wie ist eine Zusammenarbeit von Wissenschaft und Bildungspolitik zu institutionalisieren, die falsche kurzfristige Lösungen verhindert?

ANWEILER wies demgegenüber auf die Gefahr einer Identifizierung von Wissenschaft und Politik hin, die schließlich in eine Herrschaft der Politik über die Wissenschaft umschlage. Sowohl eine Überordnung von Wissenschaft über Politik im Sinne einer Expertokratie wie eine Überordnung von Politik über Wissenschaft durch eine Kommandostruktur sei der Tod aller Wissenschaft.

Was die Planbarkeit der Gesellschaftsentwicklung und von sozialen Strukturen anbetreffe, die KLAFFKI offenbar in höherem Maße für möglich halte als LÜBBE, so müsse er auf die Tatsache verweisen, daß mittelfristige Entwürfe — wie die Entwicklung des Bildungswesens in der Bundesrepublik zeige — für Teilbereiche des sozialen Lebens zunehmend erforderlich würden. Darüber freilich, ob diese pragmatische Planung, mittelfristig angelegt, notwendig eingebunden sein müsse in eine Konzeption von Gesellschaft insgesamt als Zielvorstellung, nicht nur als Rahmen, in dem das Handeln stehe, könne man anderer Meinung als KLAFFKI sein.

LÜBBE stimmte in seinem Schlußplädoyer KLAFFKI zu, daß nicht nur kurzfristig kalkuliert werden könne. Der Zwang, Entscheidungen langfristig zu kalkulieren, nehme heute mit wachsendem Tempo der gesamtgesellschaftlichen Veränderungen zu. Es werde immer schwieriger, Prognosen über die Zukunft zu machen. Deshalb suche man mit den künstlichen Mitteln der prognostischen und planerischen Be-

mühungen eine Konsistenz der Realitätsbedingungen für politisches Handeln herzustellen. Ein vorzügliches Beispiel solcher langfristigen Planungsarbeit sei das Landesentwicklungsprogramm bis 1979 des Landes Nordrhein-Westfalen.

Darüber hinaus aber halte er es für erforderlich, daß Politiker — jedoch nicht bezogen auf aktuelle Entscheidungen kurzfristiger oder langfristiger Art — sich mit Wissenschaftlern regelmäßig in den Raisonnierinstitutionen der Gesellschaft trafen und sich deren stimulierender, horizonteröffnender Wirkung aussetzten. Es sei zu wünschen, daß Politiker an Kongressen wie dem derzeitigen zunehmend teilnähmen. Merkmal der Rasonnements sei es dabei — und darin bestehe ihr Entlastungscharakter — daß sie bloß auf die Frage zu antworten brauchten: wie ist es denn nun? nicht aber, wie die politischen Entscheidungsdebatten, auf die Frage: was sollen wir tun?

BECKER betonte abschließend die Einigkeit darüber, daß es keine Wissenschaft gebe, die direkt handlungsanweisend sei. Der Übersetzungsprozeß von den Schritten der Forschung in die der Planung und schließlich in politisches Handeln sei ein kompliziertes, noch nicht zureichend geklärtes Phänomen. Eines aber sei für das Funktionieren dieses Übersetzungsprozesses sicher unabdingbar: eine aufgeklärte Öffentlichkeit. Eine Übersetzung von Forschung in Planung und politisches Handeln könne es nicht geben ohne eine gleichzeitige Vermittlung von Wissenschaft an die Öffentlichkeit.

MICHAEL LÖFFELHOLZ